

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO
EM PSICOLOGIA (MAPSI)

JULIANA SEABRA LAUDARES

PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS E FAMILIARES SOBRE A
INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

PORTO VELHO/RO
2016

JULIANA SEABRA LAUDARES

PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS E FAMILIARES SOBRE A INSERÇÃO
DAS CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para obtenção do título de mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juracy Machado Pacífico

PORTO VELHO/RO
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

L367p

Laudares, Juliana Seabra.

Perspectivas de professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no ensino fundamental / Juliana Seabra Laudares. - Porto Velho, Rondônia, 2016.
140f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juracy Machado Pacífico
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1. Psicologia. 2. Educação – ensino fundamental. 3. Educação infantil.
I. Pacífico, Juracy Machado. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 159.9:373.3

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

FOLHA DE APROVAÇÃO

PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS E FAMILIARES SOBRE A INSERÇÃO
DAS CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

JULIANA SEABRA LAUDARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para
obtenção do título de Mestra em Psicologia pela
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos
Educativos.

Orientadora: Profª. Drª. Juracy Machado Pacifico

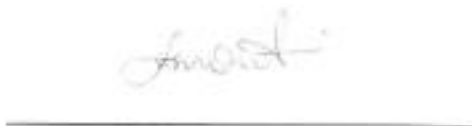
Banca Examinadora:



Profª. Drª. Juracy Machado Pacifico
Fundação Universidade Federal De Rondônia – UNIR



Profª. Drª. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Fundação Universidade Federal De Rondônia – UNIR



Profª. Drª. Filomena Maria de Arruda Monteiro
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Dissertação aprovada em: 16 de dezembro de 2016.

RESUMO

LAUDARES, Juliana Seabra. **Perspectivas de professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no Ensino Fundamental**. Porto Velho, 2016, 140f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

O estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado Acadêmico (MAPSI/UNIR), especificamente na Linha de Pesquisa Psicologia Escolar e Processos Educativos, discute a problemática que envolve o Ensino Fundamental (EF) de nove anos, a infância e os processos de escolarização da criança de cinco e seis anos. Partiu das seguintes questões orientadoras: quais as condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica para a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF? O que pensam as professoras e familiares sobre a inserção e condições de atendimento das crianças de cinco e seis anos no EF? Objetivou analisar as condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica, bem como as perspectivas das professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF em duas escolas de Porto Velho/RO, e ainda: a) levantar as condições estruturais e pedagógicas oferecidas pelas escolas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de cinco e seis anos no EF; b) compreender o que pensam professoras e familiares acerca da inserção e condições de atendimento das crianças de cinco e seis anos no EF. Para o levantamento dos dados considerou que com o ingresso da criança aos seis anos de idade no EF (Lei nº 11.274/06) algumas mudanças seriam necessárias e de fato foram previstas em documentos oficiais apresentados pelo Ministério da Educação. Na análise destacam-se: os determinantes legais, a infraestrutura física e pedagógica das escolas que influenciam o processo de inserção das crianças da primeira infância na segunda etapa da educação básica, bem como os relatos dos sujeitos. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de duas escolas de EF da Rede Municipal de ensino de Porto Velho/RO e seis membros das famílias de alunos/as destas duas escolas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a entrevista semiestruturada, a análise documental e o levantamento da infraestrutura das escolas, que permitiram realizar a triangulação de dados. Os dados evidenciam que não houve preparo das escolas para o recebimento das crianças de seis anos no EF, principalmente no que tange à infraestrutura e que o não há indícios de preocupação com essa questão no Projeto Político-Pedagógico. Além disso, embora os sujeitos saibam da existência do Projeto Político-Pedagógico, desconhecem seu conteúdo e não participaram da sua elaboração. Os resultados apontam ainda que as professoras e os familiares consideraram o momento da pesquisa como uma excelente oportunidade de reflexão e tomada de consciência sobre as demandas da comunidade escolar.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

LAUDARES, Juliana Seabra. **Perspectives of teachers and family members about the insertion of children of five and six years in elementary school.** Porto Velho, 2016, 140f. Dissertation (Master in Psychology) - Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, 2016.

The study, developed within the scope of the Postgraduate Program in Psychology, Academic Master's (MAPSI/UNIR), specifically in the Research Line of School Psychology and Educational Processes, discusses the problematic that involves 9 years of Elementary School, the Childhood and the processes of schooling of the child of five and six years. It was based on the following guiding questions: what are the conditions of attendance regarding the physical and pedagogical infrastructure for the insertion of the children of five and six years in the EF? What do teachers and family members think about the inclusion and conditions of care of children of five and six years in EF? The objective of this study was to analyze the physical and pedagogical infrastructure, as well as the perspectives of the teachers and their families on the inclusion of the children of five and six years in the EF in two schools of Porto Velho/RO. a) Structural and pedagogical conditions offered by schools for the development and learning of children aged 5 and 6 in EF; b) to understand what teachers and family members think about the insertion and conditions of care of children of five and six years in EF. For the data collection, he considered that with the entry of the child at six years of age in the Federal Law (Law nº 11.274/06) some changes would be necessary and in fact were foreseen in official documents presented by the Ministry of Education. The analysis highlights: the legal determinants, the physical and pedagogical infrastructure of the schools that influence the process of insertion of the infants in the second stage of basic education, as well as the subjects' reports. The subjects of the research were four teachers of two EF schools of the Porto Velho Municipal Education Network/RO and six members of the families of students of these two schools. The instruments used to collect data were: the semi-structured interview, the documentary analysis and the survey of the infrastructure of the schools, which allowed to perform the triangulation of data. The data show that there was no preparation of the schools for the receipt of the six-year-old children in the EF, mainly regarding the infrastructure and that there is no evidence of concern with this issue in the Political-Pedagogical Project. Moreover, although the subjects know about the existence of the Political-Pedagogical Project, they do not know its content and did not participate in its elaboration. The results also point out that the teachers and their families considered the research moment as an excellent opportunity for reflection and awareness of the demands of the school community.

Keywords: Childhood. Child education. Elementary School of nine years.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das professoras que participaram da pesquisa	64
Quadro 2 – Relação dos familiares que participaram da pesquisa	65
Quadro 3 – Descritivo dos documentos federais relacionados ao EF de nove anos e suas respectivas fontes	67
Quadro 4 – Descritivo dos documentos municipais relacionados ao EF de nove anos e suas respectivas fontes	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPM – Censo de Profissionais do Magistério
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EI – Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FSP – Faculdade São Paulo
GEPPEA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MPE – Ministério Público Estadual
MPF – Ministério Público Federal
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PME – Plano Municipal de Educação
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROHACAP – Programa de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública Estadual e Municipal de Rondônia
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESC – Faculdade de Educação e Cultura de Porto Velho

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UNIP – Universidade Paulista

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

Dedico este estudo ao meu eterno amigo Orestes Zivieri Neto!

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, sempre!

À minha família por me apoiar, em especial, a meu pai, José Florêncio Seabra, e minha mãe, Rosa Maria Laudares Seabra, por, desde que eu era pequena, incutirem em mim e em meus irmãos o desejo por aprender e a valorizar o estudo enquanto forma de superação.

Aos meus irmãos José Seabra Laudares e Juliano Laudares Seabra, especialmente à minha irmã Jainy Carlla Seabra, pelo incentivo e carinho.

Ao meu cunhado Valdir Garcia Rodrigues e às minhas cunhadas Vanessa Vieira Moreira Seabra e Fabiana Braga May Laudares, pelo respeito e amizade.

Aos meus sobrinhos João Victor Seabra Garcia, Bruno Henrique Moreira Seabra, José Evilazio May Laudares e Ana Clara Moreira Seabra, pelo prazer de ser tia.

Aos professores e professoras do Mestrado que nos deram aula e que, de alguma forma, deixaram em nós o desejo por continuar a estudar.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Juracy Machado Pacífico, por sua amizade e compreensão frente às minhas limitações enquanto aluna de mestrado. Obrigada por valorizar cada conquista minha e por suas preciosas orientações.

Agradeço também à Prof^a Dr^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti, por seu profissionalismo, pois a admiro muito desde a época em que foi minha professora na graduação.

Ressalto também o agradecimento à Prof^a. Dr^a. Filomena Maria de Arruda Monteiro, por sua contribuição e palavras de incentivo nesta etapa do mestrado.

Aos meus amigos e amigas de Mestrado em Psicologia da turma de 2014. Tenham certeza de que as amizades que surgiram nesses dois anos de estudo foram muito significativas, por isso sou grata a cada um de vocês!

À minha amiga Sirley Rosário Corsino do Carmo e sua família, por me receberem em 2014, em sua casa, na cidade de Porto Velho/RO.

Às minhas amigas Carolina Sayumi Makino Suzuki e Merilin Bonfim Cardoso por me apoiarem com gestos de carinho e colaboração desde o início do mestrado, assim também agradeço a Eliane Maria de Lima, Neusa da Silva Silveira, Suelen Gomes de Sousa e Ozinete Guimarães de Souza pelas orações e palavras de incentivo, minha eterna gratidão a todas.

Ao meu amigo Prof. Dr. Orestes Zivieri Neto, por sua amizade, incentivo e ajuda durante todas as etapas percorridas neste Mestrado.

Aos meus amigos e amigas de trabalho da EMEI Marise Castiel, por torcerem pela conclusão do Mestrado.

Ao amigo Antenor, pelo tratamento cordial dispensado a nós alunos do Mestrado.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia - MAPSI - pelo apoio financeiro no curso de Mestrado.

Enfim, um agradecimento especial às diretoras das duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho/RO, por nos receberem enquanto pesquisadoras, e à participação das professoras e familiares que se dispuseram e colaboraram para a realização desta pesquisa, muito obrigada!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 AS INFÂNCIAS: CONCEPÇÕES E DIREITOS	25
3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	35
3.1 A importância da linguagem e da mediação por instrumentos e signos.....	41
3.2 O processo de escolarização das crianças na perspectiva Histórico-Cultural	45
4 A CRIANÇA DE CINCO E SEIS ANOS E A ESCOLA FUNDAMENTAL	48
4.1 Estudos recentes sobre o EF de nove anos	54
4.2 Implicações da infraestrutura e práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criança	61
5 ABORDAGEM METODOLÓGICA	65
5.1 Abordagem da Pesquisa	65
5.2 O Campo	66
5.2.1 EMEF Fada Azul.....	67
5.2.2 EMEF Soldadinho de Chumbo	67
5.3 Sujeitos da Pesquisa	68
5.3.1 As Professoras	68
5.3.2 Familiares	69
5.4 Instrumentos e procedimentos.....	70
5.4.1 Análise documental	71
5.4.2 Entrevista semiestruturada	73
5.4.2.1 Entrevista com as professoras	73
5.4.2.2 Entrevista com os familiares	74
5.4.3 Levantamento dos dados da infraestrutura	75
5.4.4 Análise de dados.....	76
6 A INSERÇÃO DA CRIANÇA DE CINCO E SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	78
6.1 Aspectos legais sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF.....	78
6.2 Perspectivas dos sujeitos da pesquisa: considerações iniciais.....	83
6.2.1 Inserção das crianças de cinco e seis anos no EF	91
6.2.2 Implicações da infraestrutura no desenvolvimento da criança.....	105
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	118

APÊNDICES	126
Apêndice A – Termo de Autorização para realização da Pesquisa nas escolas	127
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras e familiares da instituição de ensino).....	128
Apêndice C – Roteiro de entrevista com as professoras	129
Apêndice D – Roteiro de entrevista com os familiares	130
Apêndice E – Quadro com as Dissertações e Teses pesquisadas	131
Apêndice F – Quadro com os artigos encontrados no SciELO	133
Apêndice G – Formulário de Levantamento dos dados da Infraestrutura das Escolas Pesquisadas	134
ANEXO.....	139
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	140

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

... uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro
o doce, ou compro o doce e gasto
o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles, 2002.

APRESENTAÇÃO

Ao ler um trabalho, seja ele uma dissertação, tese, artigo ou um livro, sempre nos perguntamos de que lugar fala o autor ou autora: quem é, o que fez e faz, por que fez esse recorte de estudo, o que o motivou. Assim, também tenho uma história e experiências que indicam minhas escolhas. Foi a partir desse saber da experiência que surgiu o desejo de desenvolver uma pesquisa que me permitisse verificar como vem ocorrendo a inserção de crianças da Educação Infantil (EI) no Ensino Fundamental (EF) no município de Porto Velho/RO. Principalmente pelo fato de ter atuado, e ainda continuar atuando, na etapa da pré-escola.

Foi a partir da experiência que constatei algumas situações que me inquietaram, especialmente no último bimestre de 2014, quando os pais buscavam meios para que seus filhos pudessem aprender a ler e escrever convencionalmente quando ainda estavam em turmas de quatro anos. Foi também quando alguns pais me confidenciaram que estavam pagando aulas particulares, pois os filhos iriam para o primeiro ano do EF ao completarem cinco anos¹, fato este que ficou evidente na fala de alguns pais e mães: “Não quero que meu filho perca um ano, por isso pago aula de reforço todas as tardes para ele!”; “Vou levá-lo hoje ao SESI, ele fará uma entrevista para ver se tem condições de estudar no primeiro ano lá!”; “Ele tem que parar de querer só brincar, ele vai para o primeiro ano!”.

A ansiedade dos familiares das crianças, no caso, meus alunos, fizeram-me recordar minha trajetória profissional, pois assim que me graduei no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Campus de Rolim de Moura, em 1996, minha primeira experiência como professora foi em classes de Alfabetização com alunos de seis anos. Na época, percebia a preocupação em torno da aprendizagem das crianças, mas nada comparada aos dias atuais, em que cada vez mais há uma pressão social por se antecipar o processo de alfabetização/escolarização das crianças de cinco e seis anos. Atuei em classes de alfabetização por três anos, lotada na EEEFM Maria do Carmo de Oliveira Rabelo, na cidade de Rolim de Moura/RO. Lembro-me de que as crianças com seis anos tinham em sua rotina brincadeiras e atividades lúdicas, e as cobranças dos familiares já eram maiores que as da própria escola. Contudo, foi em minha casa que ouvi a seguinte pergunta: o que você ensina

¹De acordo com a Medida Liminar dos Autos de nº 11677-27.2013.401.4100 - 20 de maio de 2014, crianças de cinco anos podem ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, desde que completem seis anos no decorrer do ano letivo.

para as crianças? Eu, ingenuamente, respondi: Nada, apenas brinco com elas! E meu pai me corrigiu, dizendo: “Mas não pode apenas brincar, tem que ensinar algo porque senão os pais reclamarão.”

A partir desse dia, minha preocupação com o que eu oferecia aos meus pequenos alunos mudou. Comecei a, de fato, querer garantir aprendizagem/conhecimento para eles e a me preocupar com planejamento de atividades voltadas para alfabetização, matemática, etc, ou seja, aos conteúdos que seguramente seriam cobrados no ano seguinte. Mas, de alguma forma, com isso, tomei consciência da importância do saber/fazer, ou seja, conhecer os fundamentos da teoria que circunda o fazer pedagógico da professora da primeira etapa da Educação Básica.

Percebo que na época a minha resposta dada ao meu pai referente ao brincar se deu por eu ainda não ter conhecimento e clareza sobre a importância do brincar na vida de uma criança e o de quanto isso conduz tanto à aprendizagem da leitura e da escrita quanto à formação de conceitos. Não percebia que, brincando, elas se desenvolvem integralmente à medida que trazem suas experiências para o centro das brincadeiras. Posso afirmar que na Pedagogia não tive preparação para a EI, pois a formação era voltada para as séries iniciais, hoje, anos iniciais. Certamente, meu curso foi deficitário para a atuação na primeira etapa da educação básica, e isso refletiu em minha prática nos primeiros anos de trabalho. Hoje, percebo claramente, a partir de aprofundamento teórico em cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), pelo Ministério da Educação (MEC) e principalmente, no mestrado, o quanto o brincar e a compreensão do espaço e do tempo são importantes na vida escolar de uma criança e o quanto a figura do/a professor/a é importante nessa construção social e cultural.

Ressalto, no entanto, que a pressão que percebo já na EI entre os profissionais da educação acontece, principalmente, porque no ano seguinte haverá a busca de culpados. Por exemplo, se o aluno vai mal, em determinada série, a culpa recai no trabalho desenvolvido pelo professor ou professora da série anterior ou, então, a culpa recai no contexto familiar. Infelizmente, essa prática de culpabilização e preconceitos está presente no contexto escolar, inclusive de forma explícita.

Apesar de ter atuado poucos anos na EI, considero que construí um olhar mais aprofundado do que seria a alfabetização para crianças, que tem na brincadeira a forma natural para elas se desenvolverem e aprenderem. Mesmo tendo atuado poucos anos na EI, não deixei de trabalhar com a faixa etária de seis anos, pois segui lecionando em turmas do Ciclo Básico de Alfabetização (Projeto Caminhar - CBA), nas quais a necessidade por ensinar

as crianças a ler e a escrever, de fato, se concretizou. Primeiramente, na EEEF Maria Comandolli Lira e, depois, sendo transferida para trabalhar na EEEFM Cel. Aluizio Pinheiro Ferreira, ambas em Rolim de Moura/RO.

Quando houve a implantação do EF de nove anos, eu atuava em turmas do CBA, na EEFM Cel. Aluizio Pinheiro Ferreira, e me lembro de que a escola recebeu, assim como as demais, o documento a ser estudado sobre o EF de nove anos, constituindo-se em orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007), contendo nove textos que tratavam do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças de seis anos ingressantes no EF. Contudo, o estudo e os encontros pedagógicos acerca dessa temática aconteceram num curto espaço de tempo para a troca de ideias acerca de como se daria, na prática, a inserção da criança de seis anos no primeiro ano do EF.

O ensino por ciclos, denominado de CBA, foi implantado na Rede Pública de Ensino do Estado, tendo a 1ª e 2ª séries do EF em um único bloco, em 11 de dezembro de 1997, através da Portaria nº 712/GAB/SEDUC. Com o passar dos anos, o CBA sofreu alterações, mas continua em vigência no Estado através da Portaria nº 673/13-GAB/SEDUC, instituindo a partir de 2013, e em um único bloco contempla os três primeiros anos do EF.

Além da docência, tive também a grata satisfação de atuar em setores como a coordenação pedagógica da EEEF Maria C. Lira, no período de fevereiro do ano de 2000 a dezembro do ano de 2001; e, recentemente, na vice-direção da EEEFM Cel. Aluizio P. Ferreira, no período de janeiro de 2012 a setembro de 2014, da qual saí para ingressar no Mestrado em Psicologia. Enfim, ambas as funções contribuíram muito para o meu crescimento pessoal e profissional, uma vez que ampliaram o meu fazer pedagógico, estreitando o contato com a comunidade escolar.

Na coordenação pedagógica da EEEF Maria C. Lira, um dos compromissos assumidos com a escola foi o de apresentar em sessões de estudo na própria escola os módulos de Alfabetização e Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) às professoras das séries iniciais do EF. E, para que o trabalho fluísse melhor, uma parceria foi feita com outra escola: no caso, EEEFM Nilson Silva. Assim, pude contar com a colaboração da coordenadora pedagógica desta escola, profª. Edith. Nestes encontros, a possibilidade de repensar a proposta curricular se dava a partir da realização de atividades e reflexões que aconteciam entre os profissionais de ambas as escolas.

Nesse ínterim de 2001 a 2003, em Rolim de Moura/RO, atuei como formadora no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que objetivava o incentivo de novas técnicas de alfabetização aos professores de EI e das séries iniciais do EF.

Com a participação nestes dois programas, pude, enquanto professora alfabetizadora, obter outro olhar frente às dificuldades apresentadas pelos alunos e também às minhas. Essas dificuldades me motivaram à busca de inovação em minha prática profissional. Como formadora, pude estreitar laços de amizade e troca de saberes com professores/as formadores/as de outros municípios, tais como Alta Floresta, Santa Luzia, Alto Alegre etc., tendo em vista as sessões de estudo e encontros quinzenais dos quais participávamos e que tinha como formadora a Prof^ª. Dr^ª. Marli Lúcia Tonatto Zibetti da UNIR.

Resta claro que estas vivências contribuíram sobremaneira para que em sala de aula tivesse condições de proporcionar momentos de aprendizagens significativas aos meus alunos/as, tendo em consideração o interesse deles/as para o desenvolvimento de projetos didáticos.

Desta forma, minha atuação como professora e formadora me possibilitou também trabalharmos a educação a distância no curso de Pedagogia da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) exercendo a função de tutora de sala de 2006 a 2008. Dentre as competências para exercer essa função, cito a pedagógica, tecnológica, de trabalho colaborativo em equipe, etc.

Anterior a isto, minha vivência com a formação de professores/as de fato se deu com o Ensino Superior, especificamente, com o Programa de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública Estadual e Municipal de Rondônia (PROHACAP) em 2005, no qual ministrei as disciplinas de Teoria e Prática em Alfabetização II no município de Ji-Paraná e Didática Geral no município de Nova Brasilândia do Oeste.

Ou seja, toda minha experiência como professora, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, esteve voltada para o trabalho com as crianças. E foi nessa época que percebi o quanto a formação dos/as professores/as é deficitária, seja por falta de recursos, pelo não engajamento político ou por descaso social. A educação em geral é vista como segundo plano, e isso ainda se perpetua nos dias atuais. Assim, a busca por compreender o trabalho desenvolvido pelos professores e professoras no cotidiano de sala de aula também se fez presente durante minha trajetória profissional.

Diante de tantos dilemas vivenciados e presenciados em relação ao trabalho pedagógico que se desenvolve com crianças de cinco e seis anos, pareceu-me necessário e pertinente, com este estudo, compreender como está acontecendo a inserção das crianças da EI no primeiro ano do EF, principalmente diante das alterações legais que permitem o ingresso das crianças cada vez mais cedo no EF.

1 INTRODUÇÃO

Com a implantação do EF de nove anos, com início aos seis anos de idade e, mediante as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) aprovadas em 2009 (BRASIL, 2009), surgiram várias questões que serão abordadas no presente trabalho, tendo em vista as constantes transformações no campo da legislação educacional, o que gerou, na prática, pontos confusos e contraditórios, dificultando o trabalho dos professores, bem como também trouxe às famílias, dúvida acerca da idade para inserir as crianças no EF.

De acordo com o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal (CF), alterado por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009, a Educação Básica obrigatória e gratuita será a partir dos (04) quatro aos (17) dezessete anos de idade. Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) teve seus artigos 29, 30, 32 e 87 atualizados pela Lei nº 12.796/13, tornando a educação obrigatória desde a pré-escola, ou seja, dos quatro aos 17 anos para a conclusão da Educação Básica. Anterior a 2009, a educação era obrigatória dos seis aos 14 anos de idade.

No entanto, essa questão tem gerado uma serie de contradições, principalmente na região central do Brasil e, em Rondônia não foi e não está sendo diferente. A Legislação Federal, com destaque para a Resolução CNE/CEB nº 01/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 06/2010, bem como a Resolução Estadual nº 824/2010-CEE/RO, determinou o ingresso das crianças na pré-escola aos (04) quatro anos completos ou a completar, e o ingresso no primeiro ano do EF, aos (06) seis anos completos ou a completar, ambos até o dia 31 de março do ano em que será matriculado.

Ocorre que tais idades foram reduzidas por meio de uma Medida Liminar², concedida nos autos da Ação Civil Pública de nº 11677-27.2013.401.4100 – 20 de maio de 2014, ajuizada pelo Ministério Público Federal em desfavor da União e Estado de Rondônia, com o objetivo de obter a declaração de nulidade dos artigos 2º e 3ª da Resolução CNE/CEB 01/2010, artigo 2º, 3º e 4º da Resolução CNE/CEB 06/2010 e da Resolução Estadual 824/2010, artigo 3º, parágrafo 1º e artigo 5º. As três resoluções supramencionadas

² Medida Liminar: É uma determinação judicial que tem por objetivo resguardar direitos alegados pela parte antes da discussão do mérito da causa. São requisitos para a concessão de liminar a demonstração do *fumus boni iuris* e o *periculum in mora*. Ou seja, há a necessidade que seja comprovado que a demora na decisão poderá gerar eventuais danos ao direito pretendido, bem como a presença aparente de uma situação que ainda não foi inteiramente comprovada. Para a sua concessão, em alguns casos, o juiz exige a prestação de caução da parte requerente. Está previsto no artigo 300, §1º, da Lei nº 13.105 de 2015, Novo CPC.

determinam que a criança deverá ter quatro e seis anos completos até o dia 31 de março do ano da matrícula para ingresso na pré-escola e primeiro ano do fundamental, respectivamente. Ocorre que para o Ministério Público Federal essas determinações ferem direito e garantias fundamentais previstos na Constituição Federal, como, por exemplo, o princípio da acessibilidade à educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos, impedindo que a criança possa evoluir conforme sua capacidade. Além de outras consequências como o aumento da evasão escolar.

Com o deferimento do pedido de liminar feito pelo Ministério Público na Ação Civil Pública supramencionada, ficaram suspensas essas determinações até o trânsito em julgado da presente ação. No dia 20 de maio de 2014, foi proferida a sentença, na qual o Juiz Federal Dimis da Costa Braga declarou a inconstitucionalidade e, por corolário, afastou a Resolução CNE/CEB 01/2010, artigos 2º e 3º, bem como a Resolução CNE/CEB 06/2010 artigos 2º, 3º e 4º, e por fim, a Resolução Estadual 824/2010, artigo 3º, parágrafo 1º e artigo 5º. Determinou também, que o sistema Federal, Estadual, municipal e redes particulares não podem mais exigir o cumprimento das restrições impostas pelas Resoluções afastadas.

Assim, como em outros estados, essa situação tem gerado discussões em toda a sociedade. Como exemplo, cito a matéria³ publicada no site da Prefeitura de Porto Velho em 18/03/2016, em que o Conselho Municipal de Educação (CME) discute a idade de corte da EI e EF com o MPF e o Ministério Público Estadual (MPE).

O EF, em Porto Velho, devido essa ação civil pública proposta pelo MPF contra a União e o Estado de Rondônia por meio da Medida Liminar dos Autos 11677-27.2013.401.4100, está recebendo crianças que, no decorrer do ano letivo, completem seis anos de idade. Neste contexto, o Conselho Estadual de Educação (CEE) está aguardando o mérito da Ação Civil Pública proposta pelo MPF contra a União e o Estado de Rondônia, no tocante à idade de corte para o ingresso no EF. Enquanto isso, tanto o ensino municipal quanto o estadual seguem cumprindo as determinações legais.

No município de Porto Velho, o ensino vem sendo regido pela Resolução nº 05/CME – 2014, que altera normas para o ingresso na EI e EF da Rede Municipal de Ensino e da iniciativa privada de Porto Velho, desconsiderando, assim, em seu Art. 4º “[...] o critério da data do aniversário se antes ou depois do dia 31 de março do próprio ano letivo para matricular as crianças na pré-escola e no primeiro ano do EF.” Alguns pais apresentam ideias

³Leia matéria: CME discute idade de corte da Educação Infantil e Ensino Fundamental junto ao MPF e MPE, <http://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/cme-discute-idade-corte-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-junto-ao-mpf-e-mpe>

sobre a matrícula dos/as filhos/as no EF com idade inferior a seis anos que geram preocupações, pois o que sabemos é que muitas crianças completam seis anos a partir de 31 de março, e, conforme as Resoluções (Federal, Estadual), elas permaneceriam na pré-escola, em turma de cinco anos. Contudo, devido à Medida Liminar, já estão sendo matriculadas no primeiro ano do EF desde 2013, e, especificamente, no município de Porto Velho, desde 2011, por meio da Resolução nº 22/CME/10, a criança de cinco anos, se comprovado que tenha estudado por dois ou mais anos consecutivos na pré-escola, já poderia ingressar no primeiro ano do EF.

Assim como há pais e mães que aprovam essa medida, há outros que não. Como professora da EI, pude levantar algumas opiniões de pais e mães durante conversas informais. Na fala de alguns, os filhos deveriam continuar na pré-escola. Algumas falas são reveladoras dessa opinião: “Para que a pressa! Meu filho é uma criança, não quero adiantá-lo!”; “Eu não queria tirar da pré-escola, mas é lei, tem que matricular no primeiro ano!”; “Eu vou deixar minha filha na pré-escola!”.

Ao que tudo indica as famílias não estão sendo esclarecidas quanto às mudanças que vêm ocorrendo, como também desconhecem as condições de atendimento necessárias para uma educação de qualidade tanto na pré-escola quanto no EF.

A EI, embora seja a primeira etapa da Educação Básica, dever do Estado e direito subjetivo da criança⁴, que, por sua vez, ainda está em processo de construção de sua identidade, deveria tomar como referência a criança para a formulação de propostas pedagógicas, e não o EF. Para tanto, deve-se levar em consideração a concepção de criança como ser único, capaz de aprender e interagir nas relações sociais e que apresenta características marcantes da infância, como a afetividade, a subjetividade e a ludicidade tão necessárias para o desenvolvimento infantil.

Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam. (KUHLMANN JR., 1999, p. 65).

Desta forma, a formação dos profissionais que atuam na EI deve ser fundamentada em teorias que primem pelo conhecimento acerca do desenvolvimento físico, psicológico e social da criança, havendo, assim, um envolvimento com a qualidade do ensino.

⁴ De acordo com o Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se criança, para efeitos legais, a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. (BRASIL, 1990).

Para 2016, o governo brasileiro apresentou como primeira meta - descrita na Lei nº 13.005/14, que institui metas para melhorar a educação no País até 2024 por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) -, ofertar vaga para 100% das crianças de quatro e cinco anos, ou seja, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011, 23% destas crianças ainda se encontravam fora da escola. Os dados de 2013 do IBGE apontam que ainda há 12% das crianças nesta faixa etária fora da escola. Cabe ressaltar que, além deste atendimento, será preciso qualidade do ensino.

Universalizar o EF de nove anos para toda população de seis a 14 anos apresenta-se na meta dois do PNE, 2014-2024. Por isso, na tentativa de compreender como vem ocorrendo a inserção das crianças no EF, o ponto de partida será conhecer o ambiente e o sistema educacional, além de realizar entrevistas com professoras e familiares a fim de obter diferentes olhares de diferentes lugares acerca dessa inserção.

Destarte, a busca na literatura sobre como está ocorrendo a inserção da criança no EF deu-se, principalmente, nas produções que discutem as políticas públicas com relação ao EF, na legislação e em dissertações e teses que subsidiaram a construção deste estudo numa tentativa de responder também às questões orientadoras: quais as condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica, em especial, às orientações curriculares, espaços físicos e organização pedagógica, existentes para a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF de duas escolas de Porto Velho/RO? e o que pensam as professoras e familiares de duas escolas de Porto Velho/RO sobre a inserção e as condições de atendimento das crianças de cinco e seis anos no EF?

O que se sabe é que já se passaram seis anos desde o prazo dado para que o EF de nove anos fosse assegurado a todas as crianças, garantia dada pela Lei nº 11.274/2006. Contudo, há muitas crianças pobres que permanecem fora da escola, embora seja necessário destacar que apenas o ingresso destas crianças na escola não é o suficiente. Para garantir a elas a construção, ampliação do conhecimento e a qualidade do ensino, é preciso que haja no interior das escolas um trabalho coletivo. Rever o currículo e reelaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino são prioridades enfatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), PNE, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF). Destaque-se o Art. 18 da Resolução nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos, que descreve a necessidade de articulação entre a realidade e o que se pretende alcançar para os pequenos, haja vista que

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais (BRASIL, 2010).

A partir do que foi dito até aqui, desenvolvemos um estudo que objetivou analisar as condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica, bem como as perspectivas das professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF em duas escolas de Porto Velho/RO. A partir disso, foram definidos os objetivos específicos: a) levantar as condições estruturais e pedagógicas oferecidas pelas escolas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de cinco e seis anos no EF e b) compreender o que pensam professoras e familiares acerca da inserção e condições de atendimento das crianças de cinco e seis anos no EF.

Assim, esta dissertação está organizada em seis seções, sendo esta a primeira. Na segunda seção, apresentamos algumas considerações sobre as infâncias: concepções e direitos no contexto histórico, a partir do qual percebemos que, embora o tempo passe, o conceito de infância ainda gera discordâncias.

Na terceira seção, apresentamos, a partir de algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil, numa tentativa de compreender como se dá o processo de escolarização, tendo as culturas infantis como prisma educacional. Na quarta seção, apresentamos a realidade social no contexto jurídico do EF, na qual estão inseridas as crianças de cinco e seis anos. A metodologia do trabalho será apresentada na seção subsequente, quinta, seguida da sexta, com os resultados e as discussões. Por fim, tecemos as considerações finais.

Desejosas que este estudo sirva de incentivo para o desenvolvimento de outras pesquisas que tenham como pano de fundo a temática do EF de nove anos, bem como das crianças de cinco e seis anos nesse contexto.

2 AS INFÂNCIAS: CONCEPÇÕES E DIREITOS

É preciso repensar a maneira como percebemos a criança que está em torno de nós e que ocupa cada vez mais espaço de importância na sociedade. Nessa perspectiva, a compreensão da pluralidade que envolve o conceito de infância na atualidade fez-se pertinente neste estudo. Para tanto, consideraremos este conceito para rever conceitos e convicções presentes na escolarização das crianças.

O termo infância, oriundo do latim *infantia*, significa quem ainda não é capaz de falar. E, de certa forma, era deste modo que eram vistas as crianças entre os séculos XVI a XVII, geralmente na primeira infância (ARIÈS, 1981). Porém, compreender o que é a infância é entender como a criança era vista em cada época.

Pelas representações nas artes plásticas, seja por esculturas ou imagens, a criança era retratada como um adulto, só que em tamanho menor e sem apresentar características infantis. A primeira imagem que remete à infância foi a do menino Jesus no colo de Virgem Maria, limitando-se a essa, até o século XIV (ARIÈS, 1981).

As imagens que se têm de crianças eram para retratar a “alma” dos adultos nas lápides funerárias ou então para representar anjos. Deixava-se morrer muitas crianças, o que denotava a falta de zelo e cuidado para com elas. “Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número” (ARIÈS, 1981, p. 22).

Muniz (2009), e também outros autores, destaca que foi no final do século XVII que a infância passou a ser representada: os filhos de monarcas e ricos da época eram retratados sozinhos ou com outras crianças em pinturas em telas. Isso se tornou um costume a partir desse século. Nascia o sentimento em relação à criança por meio da arte. Sentimento que se consolidaria no século seguinte pela descoberta da infância. “O olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas sim de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (MUNIZ, 2009, p.244).

Como descrito no prefácio do livro *História Social da Criança e da Família* (ARIÈS, 1981), a criança era vista como um adulto em miniatura ou era infantilizada ao máximo, recebendo, apenas nos seus primeiros anos de vida, atenção e “paparicos”. Esse sentimento aflorava com as mães ou amas. Após esse período, era comum uma despreocupação com o bem estar das crianças.

Na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia. Não havia distinção entre as particularidades dos pequenos com as dos adultos. Contudo, começavam a se desenvolver dois sentimentos da infância, a da já mencionada “paparicação” no meio familiar, e o segundo é a tomada de consciência da fraqueza da infância por parte dos moralistas e educadores do século XVII, que incutiam o aspecto intelectual e moral da criança, que, por sua vez, foi sendo incorporado à vida familiar. “No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física.” (ARIÈS, 1981, p.105). Embora, de acordo com Kuhlmann Jr. (2007), haja controvérsias a este respeito, demonstrada em estudos posteriores por historiadores como Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, como também por Paul Veyne, Michel Rouche e Jacques Gélis. O autor Kuhlmann Jr. (2007), cita ainda outros autores que também se opõem às concepções de infância descritas por Ariès, sendo estes Cambi e Ulivieri⁵ (1988).

Ainda, conforme Ariès (1981), a escolarização das crianças se deu em meados do século XVII, provocando nas camadas superiores da sociedade uma mudança no tratamento dispensado às crianças, que passou a demonstrar afeto e se importar mais com elas, bem como atribuir valor à escola e à educação.

As “idades da vida”, como ficou conhecida a referência à idade das pessoas, foram representadas tanto na literatura quanto nas artes plásticas e procuravam delimitar com exatidão estas fases pelas etapas biológicas e pela função social exercida pelas pessoas em cada fase. Como podemos observar pelas descrições:

Os textos da Idade Média sobre esse tema são abundantes. *Le Grande Propriétaire de toutes choses* trata das idades em seu livro VI. Aí, as idades correspondem aos planetas, em número de 7: “A primeira idade é a infância [...] começa quando a criança nasce e dura até os sete anos [...] *enfant* (criança), que quer dizer não-falante [...] Após a infância, vem a segunda idade [...] *pueritia* [...] e essa idade dura até os 14 anos.” [...] “Depois segue-se a terceira idade [...] adolescência [...] que termina segundo Constantino... no vigésimo primeiro ano [...] segundo Isidoro, dura até os 28 anos [...] e pode se estender até 30 ou 35 anos. “Depois segue-se a juventude, que está no meio das idades [...], e essa idade dura até 45 anos, segundo Isidoro; ou até 50, segundo outros. Depois [...] a senectude, segundo Isidoro, que está a meio caminho da juventude e a velhice [...] Após essa idade segue-se a velhice, que dura, segundo alguns, até os 70 anos, e segundo outros, não tem fim até a morte (ARIÈS, 1981, p. 6, grifos do autor).

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o

⁵Cambi & Ulivieri. Autores do livro ‘Storia dell’infanzia’. (1988).

velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 1981, p. 9).

Contudo, às crianças, na Idade Média, era permitido participarem de todos os eventos, situações e festejos da mesma forma que os adultos, assim como exercerem funções, trabalhando ao lado dos pais. Não havia a intenção de preservá-las, mesmo tendo pouca idade.

Com relação à vida escolar e ao sentimento da infância, “é muito raro encontrarmos nos textos medievais referências precisas à idade dos alunos.” Considerando que, na Idade Média, o ensino era ofertado a um pequeno grupo de clérigos, não importando a idade dos estudantes, todos permaneciam juntos, adultos, jovens e crianças. “[...] ao contrário, a preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias atuais.” (ARIÈS, 1981, p.107-108).

Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente, que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida (ARIÈS, 1981, p.109).

Porém, gradativamente, os moralistas e educadores, seguindo um modelo de vida monástica, a fim de proteção à moralidade, passaram a se preocupar com a mistura de idades. E isso, inicialmente, em favor das crianças menores. Dessa forma, os colégios, ao longo do século XV e XVI, deram origem, embora tardiamente, às classes escolares por idade, tendo um professor responsável por cada grupo de estudantes. Isso se deu a partir de “[...] uma necessidade, ainda nova, de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno” (ARIÈS, 1981, p. 112).

De acordo com Ariès (1981), a primeira infância, no século XVII, ia até 5-6 anos. Porém, essa idade era prolongada até os 9-10 anos. Para o ingresso da criança na escola, não se pensava em uma educação da infância. Nessa fase, havia somente essa separação por idade, que não permitia ir à escola. A partir dos 10 anos, misturavam-se nas mesmas classes alunos de idades até 20 anos. Destarte, para estes, a divisão em classes separadas e regulares ocorreu tardiamente.

Kuhlmann Jr. (2007), fazendo referência ao autor de Mause⁶ (1976), contrário às ideias do autor Philippe Ariès (1981), aponta que as mudanças históricas que ocorreram no cuidado com as crianças só foram possíveis a partir das mudanças psicogenéticas na personalidade,

⁶ Lloyd De Mause. Autor do livro ‘The History of Childhood’. (1976) London: Souvenir Press.

compreendidas pela relação estabelecida entre pais e filhos e que quanto mais se avança nesse sentido melhor se compreende a infância. Ele aponta que as mudanças no comportamento em relação às crianças ocorreram, em especial, no seio familiar; inicialmente, entre as famílias ricas, que passaram a considerar a infância como uma fase significativa à transmissão de elementos culturais. “Ou seja, para características culturais específicas ocorrerem, seriam necessárias experiências específicas durante a infância” (KUHLMAN JR., 2007, p. 20).

O fato acima referido pode, inclusive, ser percebido nos dias atuais, em que as exigências do mercado de trabalho, sentidas no século XX, continuam gerando transformações sociais e alterando as estruturas familiares, fazendo com que as principais mudanças relacionadas à criança ocorram dentro dos lares. Como exemplo, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, no qual a mulher passou a ser a provedora do orçamento, distanciando-se do ambiente familiar.

Conforme dito antes, hoje em dia, há várias pesquisas sendo realizadas por autores de diversas áreas (sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia e história) que se debruçam no estudo sobre a infância, sobre a EI e sobre a escolarização da criança. Enfim, há uma infinidade de temas referentes à infância no campo das ciências humanas e sociais que estão sendo investigados. Por isso, a convergência entre os saberes construídos nas diversas áreas em prol do entendimento sobre a infância. Afinal,

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR., 2007, p. 31).

No Brasil, desde o Império, em 1822, à instauração da República, em 1889, a infância sempre foi incompreendida e desvalorizada. As condições de vida das crianças eram pautadas pela omissão e pelo descaso, tanto pelas autoridades públicas como pelos familiares. Elas eram expostas a todo tipo de violência por parte dos adultos.

De acordo com Del Priore (2013), da Colônia ao Império, os cuidados dispensados às crianças, ainda quando recém-nascidas, variavam de acordo com a cultura a que estavam inseridas. Hábitos e costumes relacionados à higiene, ao vestuário impróprio, às crendices e à alimentação inadequada (não havia diferenciação entre a alimentação infantil e dos adultos), de certa forma, contribuíram para a crescente mortalidade infantil.

Todas as crianças (não havia distinção de raça e posição social) eram vistas como seres frágeis, que despertavam o sentimento de proteção das mães. Desta forma, “Os mimos

em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros, vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas.” (DEL PRIORE, 2013, p. 96).

Ainda, segundo Del Priore (2013), a partir do século XVIII, com as aulas régias, ministradas pelos padres jesuítas, esses “mimos” não eram bem vistos, inculcia-se, desde cedo o castigo físico como forma de orientar as crianças para o bem e para a obediência aos que ensinavam. Instituiu-se, assim, a palmatória. Os filhos dos senhores, aos sete anos, iam estudar, e os filhos dos escravos iam trabalhar. Sob diferentes aspectos, surgiam também entre as crianças as distinções sociais.

No Brasil, a roda dos expostos, realidade do século XIX, era o local onde as crianças eram, por motivos de pobreza e outros, abandonadas, ficando à mercê da misericórdia cristã, ou seja, das instituições religiosas. A educação formal dada às crianças era de cunho religioso, pautada em doutrinas que inculciam virtudes e valores morais, assim como a valorização e a aquisição da leitura e da escrita, preparando-as para assumirem responsabilidades.

Com a proclamação da República, as dificuldades enfrentadas pela população brasileira não deixaram de existir. Ao contrário, fez com que o Estado assumisse para si a responsabilidade de amenizar o sofrimento de crianças e adolescentes - que eram, em sua maioria, abandonadas pelos pais devido às dificuldades -, e de integrá-las à sociedade.

Embora esse interesse do Estado tenha sido pela contingência da delinquência atribuída às pessoas pobres, estas eram consideradas carentes de vários atributos, conforme destaca Passetti (2013, p. 348): “Viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumavam e que as impeliam para a criminalidade tornando-se, em pouco tempo, delinquentes.”

Ainda, conforme Passetti (2013), no final do século XIX, o trabalho infantil - por meio do qual crianças com idade entre oito e nove anos trabalhavam juntamente com seus pais, na agricultura e nas fábricas -, tornou-se um problema e virou uma questão social; principalmente a partir da imigração de italianos e espanhóis. Evidenciou-se o descaso das autoridades brasileiras para com os direitos dos trabalhadores a partir disso, o que gerou diversas manifestações e greves, como a de 1917, na cidade de São Paulo/SP, que paralisou setores importantes como as fábricas, indústrias e outros.

Segundo Sommerhalder e Alves (2011), foi a partir do século XIX que se consolidou no cenário brasileiro a preocupação com a EI e com a construção de creches e parques infantis. Porém, os primeiros jardins de infância públicos, foram para atender às crianças das

famílias mais afortunadas. Entretanto, as mães que não tinham com quem deixar os filhos, enquanto trabalhavam fora, conseguiam matriculá-los em creches.

Certamente, a entrada das mulheres no mercado de trabalho possibilitou a entrada cada vez mais cedo das crianças na escola. Dessa maneira, com a alteração do tempo de convívio familiar, a criança passa a se relacionar com outras crianças e adultos.

Seja qual for a compreensão sobre a criança, o certo é que ela necessita de um certo tipo de educação. Para tanto, são construídos espaços educacionais específicos para as crianças pequenas e prescritos modos distintos de intervenção, por meio das pedagogias (BARBOSA, 2006, p. 77).

Só mais tarde é que o governo passa a implantar políticas sociais destinadas às crianças e adolescentes pobres, abandonados e de lares desestruturados (a caracterização que era dada geralmente para as famílias com pai e mãe separados), com o intuito de se ter um padrão normal de sociedade, evitando, com isso, que a criminalidade no Brasil aumentasse. A educação entra nesse rol de políticas sociais e, como exemplo, a Constituição Federal de 1934 assegura o direito à educação como dever do Estado, para todas as pessoas, mesmo que apenas no texto da Lei.

Algumas políticas de assistência, principalmente à saúde, foram implementadas a partir desse período, mas o marco mais significativo para infância brasileira, em especial para as crianças menores de sete anos, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, no artigo 227, garante direitos para a criança:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à consciência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1998).

A partir desse dispositivo legal, em 13 de julho de 1990, foi promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/90, que regulamenta o dispositivo da CF, sendo a primeira lei no mundo a seguir a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989. Substituiu o 2º Código de Menores (Lei Federal nº 6.697/79), que, em síntese, encaminhava as crianças e adolescentes que apresentavam de alguma forma perigo à sociedade às instituições de recolhimento.

Não obstante, em dias atuais, há muitas crianças e adolescentes que estão nestas instituições do Estado, sejam elas denominadas de Lar do Bebê, Abrigo, internato, Casa do Menor, etc., por serem vítimas de maus tratos ou pela impossibilidade de convivência com a

família por terem seus direitos violados. Assim, também, conforme a Lei Federal nº 8.069/90, o Conselho Tutelar, “[...] encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente [...]” (Art. 131), atua frente às adversidades sociais.

Sem dúvida, a elaboração do Estatuto foi um marco. Contudo, ainda é visto por muitos como uma lei que protege o adolescente infrator, o que traz de volta a ideia da década de 20, incutida no Código de Menores, de que é preciso corrigir e punir os “menores infratores”, sem se preocupar com ações sócio-educativas. No entanto, o que se percebe é que tais dispositivos legais geralmente não são totalmente cumpridos. Cumpre-se o que é mais fácil ou menos dispendioso.

Kramer (1987) e Kuhlmann Jr. (2007) discutem sobre a educação compensatória e assistencialista imbuída nos preceitos da EI destinada aos menos favorecidos em meados do século XIX. A visão que se tinha pelo Estado e pela sociedade era de uma educação de caráter compensatório que serviria de superação às carências das crianças de países subdesenvolvidos como o Brasil, ou seja, esse conceito de educação era visto como sendo redentor das mazelas sociais.

E, especialmente, em relação à EI, o seu fazer pedagógico é atrelado ao cuidado e educação; e isso foi uma conquista das reivindicações das organizações populares e dos movimentos sociais, antes mesmo da Constituição de 1988.

“As primeiras creches brasileiras surgiram como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias” (BARBOSA, 2006, p. 83). Ainda, nas palavras de Barbosa (2006), felizmente, tem-se construído no cenário brasileiro uma nova concepção em torno das creches e pré-escolas, porque, mais que um direito da família (da mãe que trabalha fora), é antes um direito da criança, e inclusive com serviços de qualidade.

Deheinzellen (1996), já nessa época, refletia sobre o caráter assistencialista e preparatório que perpetuava sobre a pré-escola em relação ao desenvolvimento integral da criança e ao seu ingresso no EF. Não podemos deixar de pensar a educação a partir de quatro níveis de conhecimento: antropológico, filosófico, psicológico e pedagógico, considerando que, para a organização curricular, estes se complementam, sendo significativos para o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento.

Alguns autores brasileiros trazem à tona a importância de se levar em conta a infância e o desenvolvimento infantil no processo de escolarização e, para isso, partem de

[...] uma nova concepção de criança, ativa, dotada de intencionalidade e potencial para aprender no seio de culturas interativas, considera as escolas e pré-escolas como comunidades de aprendizagem, com uma cultura escolar voltada para a resolução de problemas conjuntos e que se influenciam mutuamente, um local para a prática, mais do que para a proclamação da mutualidade cultural, o que representa um aumento na consciência do que as crianças são, do que fazem, por que fazem e como fazem (KISHIMOTO, 2007, p. 269).

Com a Lei Federal nº 12.796/2013, que dispõe sobre o ingresso obrigatório na pré-escola a partir dos quatro anos, vê-se o direito da criança à educação sendo assegurado, contudo, ainda é carente o diálogo acerca de como estão ocorrendo estas mudanças no cotidiano das escolas.

Para Kramer (1987), a pré-escola tem que se ocupar em desenvolver um trabalho pedagógico a partir do que a criança conhece e domina, valorizando o que ela é, para que então oportunize de forma crítica conhecimento e compreensão acerca da cultura dominante.

É preciso ver a criança na sua condição social como ser histórico, político e cultural sem, contudo, atribuir-lhe a cultura da carência, tão comumente utilizada nas escolas quando buscam justificativas para o fracasso escolar. “Se a infância refere-se às representações dos adultos sobre as crianças, isso não significa que estas sejam receptores passivos dessas concepções, que, de algum modo, vão ao encontro de algumas necessidades infantis” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 29-30).

Numa perspectiva histórica, a compreensão da infância é pertinente ao estudo que se propõe. É preciso reconhecer que a brincadeira e o ato de brincar são práticas culturais da infância, portanto são direitos da criança. “A criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil” (FARIA, 1999, p. 78).

Os direitos sociais, especialmente o direito à educação e à infância, presentes no artigo 6º da CF, são direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados. Resta claro que à criança é dado o direito à educação. Portanto, todas deveriam frequentar a escola, mas também possuem o direito à infância, que pode ser entendida como “infância remete à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura.” (KRAMER, 1998, p. 36).

A interação da criança com o mundo se dá por meio da brincadeira que, de certo modo, é forma privilegiada de expressão da criança e eixo do processo educativo. Diante disso, eis a questão: “Conhecer a infância não significa, assim, uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz?” (KRAMER, 1998, p. 38).

Outrossim, essa interação com o mundo se dá essencialmente por meio da brincadeira. Ao brincar ela se torna protagonista, pois interage escolhendo o brinquedo que quer, ao tomar decisões explorando materiais, isso é estímulo ao desenvolvimento da criança e por meio do faz de conta, das representações ela estará aprendendo. Ademais, “Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo se associam ao processo de crescimento, que ocorre no interior de relações sociais” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 29).

Neste contexto, evidencia-se a elaboração e execução de um currículo amplo e que funcione no âmbito escolar, havendo o envolvimento de todos considerando que

As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade (BARBOSA, 2010, p.5).

Logo, resta clara a importância de que sejam respeitadas todas as fases de desenvolvimento da criança, na certeza de que elas aprendem na relação que estabelecem umas com as outras, principalmente por meio da linguagem. “É necessária coragem para assumir que o brincar é primordial no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos” (FRIEDMANN, 2012, p. 151).

É importante que os pais, em casa, e os/as professores/as, na escola, entendam que brincar não é “perda de tempo”. É importante que seja oferecida às crianças a possibilidade de um desenvolvimento emocional completo, conforme a capacidade de aprendizagem dentro dos limites de cada idade, bem como respeitando as particularidades de cada criança.

Podendo haver, inclusive, uma parceria entre família e escola no desenvolvimento de atividades que promovam o intercâmbio cultural, pois “[...] o brincar tanto é da natureza do ser humano quanto aprendido por ele nos diferentes contextos multiculturais da vida” (FRIEDMANN, 2012, p. 161).

De acordo com Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012),

[...] as crianças transitam por diferentes papéis sociais em suas experiências. Por exemplo, quanto ao par criança-aluno, mesmo que a criança não tenha acesso à escola, a existência dessa instituição, e a consciência de sua exclusão dela marcarão a sua vida. Para a criança que vai à escola, não se pode pensar que, no interior da instituição, ela deixe de ser criança para se transformar em aluno, categoria que simboliza a definição da infância moderna (p. 31).

Desta maneira, repensar práticas que possibilitem o desenvolvimento infantil requer das instituições escolares um comprometimento com o próprio desenvolvimento humano.

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (KRAMER, 2011, p. 80).

Para tanto, investimento pessoal e coletivo são requeridos, e isso necessita acontecer por meio das discussões e planejamentos que raramente encontram espaço no próprio contexto escolar, que geralmente guarda características de um sistema ainda rígido e burocrático. Isso refletirá, principalmente, no tratamento dispensado às crianças de cinco e seis anos que estão ingressando no primeiro ano do EF.

Por isso, ao se pensar nessa criança inserida na escola fundamental e em toda a diversidade de situações que neste contexto existe, é preciso salientar a condição social da criança enquanto ser que também produz cultura e que esta se efetiva pelo brincar. Desse modo, faz-se necessária a compreensão acerca dos pressupostos teóricos que referendam as práticas escolares por todos os envolvidos no processo educacional.

Diante disso, na seção seguinte, abordaremos aspectos da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski, que também é apontado como referencial teórico que fundamenta o PPP das escolas nas quais desenvolvemos esta pesquisa.

3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

“Podemos dizer, então, que passamos a ser nós mesmos através de outros.” (VYGOTSKI, 2012a, p. 149)⁷

Apoiar-se na Psicologia Histórico-Cultural, com intuito de compreender o desenvolvimento infantil e o processo de escolarização da criança, requer, antes de tudo, conhecer a concepção que o psicólogo Lev Semiónovich Vigotski⁸, autor desta teoria, tinha sobre o ser humano e sobre o ensino.

Para a teoria do desenvolvimento postulada por ele, questões de ordem cultural e histórica são essenciais para o desenvolvimento psíquico. Assim, a interação social é um fator determinante na formação da conduta e no desenvolvimento cultural da criança, em específico, mas do ser humano de modo geral. Vigotski acreditava que as relações humanas são relações mediadas por ferramentas auxiliares da atividade humana, tais como o uso de instrumentos e signos. Essa mediação ocorre quando, numa situação problema, ocorre a interferência de um elemento intermediário, que pode ser uma lembrança ou pela interlocução com outra pessoa, o que implica a ação do outro.

Vigotski, de origem russa, nasceu em Orsha capital de Bielarus, no ano de 1896. De família rica, teve incentivo e condições para estudar, mantendo desde cedo uma intensa vida intelectual. Produziu muito conhecimento, principalmente, na área da psicologia, acerca do desenvolvimento do psiquismo humano e durante a sua breve vida⁹ deixou um legado, uma vasta produção escrita, que perdura e se fortalece como sendo um conhecimento importante e atual.

Como descreve Oliveira (1997), Vigotski, juntamente com dois de seus maiores colaboradores, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaievich Leontiev, tentava criar uma nova psicologia, com o aprofundamento de estudos acerca dos processos psicológicos humanos e que pudesse ser uma síntese das existentes, psicologia como ciência natural e psicologia como ciência mental. A síntese de dois elementos para Vigotski era o surgimento de fenômenos novos e não meramente uma justaposição desses elementos. Assim, este autor procurava criar uma nova psicologia.

Vigotski encontrou nas teorias existentes da sua época lacunas que o ajudaram a fortalecer a sua tese de que o desenvolvimento é, de fato, socialmente construído. E encontrou

⁷ No original temos: “Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros.”

⁸ O sobrenome deste autor tem sido escrito de várias maneiras: Vigotsky, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotski. Nesta dissertação utilizaremos a grafia “Vigotski”. Contudo, nas citações, respeitaremos as grafias contidas nos textos consultados.

⁹ Faleceu em 1934, aos 37 anos, de tuberculose.

no materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels fonte de inspiração para “[...] o estudo de temas como o desenvolvimento humano, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a relação entre pensamento e linguagem, entendendo-os como processos socialmente construídos” (TANAMACHI, 2007, p. 86).

A lacuna observada por Vigotski na concepção criada por Karl Stumpf, psicólogo alemão do início do século XX, em suas pesquisas, era de que o desenvolvimento humano se assemelhava com a área da botânica. Essa concepção botânica que se tinha em torno do desenvolvimento infantil evidenciou-se como exemplo ao nome dado às instituições que acolhiam as crianças em seus primeiros anos de vida, ou seja, a EI, intituladas como jardim de infância, fazendo uma analogia do desenvolvimento infantil ao desenvolvimento de uma planta, assim como uma semente que necessita ser geminada, precisaria ocorrer na criança a maturação biológica (VYGOTSKI, 2012a).

Assim também não via fundamento na concepção zoológica, em que as experiências com os animais serviam à comparação aos feitos conseguidos com as crianças pequenas, o que foi possível estabelecer até certo ponto avanços em relação à concepção botânica.

Autores como Wolfgang Kohler, Karl Buhler e Charlotte Buhler buscavam convergência entre o desenvolvimento do animal com o do ser humano para explicar os processos intelectuais superiores. Entretanto, não viam relação alguma entre a fala neste processo, ou seja, a inteligência prática ou raciocínio técnico que apresentavam tanto os chimpanzés como as crianças pequenas eram, para eles, os mesmos, e as características especificamente humanas como a memória e a percepção seriam extensões naturais do raciocínio técnico que ambos possuíam.

Contrário a essas duas teorias, Vygotsky (1991) e seus colaboradores estabeleceram relação entre a fala e o uso de instrumentos na organização da atividade prática da criança, como demonstrado em suas pesquisas, nas quais crianças entre quatro e cinco anos eram desafiadas a resolver uma situação-problema fazendo uso de instrumentos. Como exemplo, citam o desafio de pegar um pote de doce que estava em cima do armário tendo um banco e uma vara como instrumentos. Na tentativa de realizar este desafio, a fala evidencia-se cada vez mais, organizando e planejando toda a ação da criança, conforme a situação vai se complicando. Isso torna o uso de signos, a fala, como parte da história do desenvolvimento, “Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo” (VYGOTSKY, 1991, p. 26).

Para Vigotski, a criança nasce com potencial, aptidão e capacidade para aprender e se desenvolver, embora ressalte que na fase inicial da vida os fatores biológicos são preponderantes. No entanto, é preciso que haja instrução das gerações mais velhas às mais novas, caso contrário estas não apreenderiam o que a humanidade já construiu.

A ontogênese, história pessoal, e a filogênese, história da humanidade, conduzem-nos à ideia de que, para o desenvolvimento humano, ambas são importantes. No caso, o fator ontogenético, no desenvolvimento da criança, passa a ser o processo mais desafiador do próprio desenvolvimento, levando Vigotski a novamente questionar-se “como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais” (PINO, 2000, p. 52).

Considera que cada objeto/instrumento cumpre uma função social e que isto necessita ser aprendido uns com os outros, histórica e culturalmente, pois o ser humano, além do fator biológico, carrega consigo uma herança social que é passada de geração a geração. Assim, acredita-se na premissa de que o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, e não o contrário. Ou seja, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento. “Vigotsky não via a aprendizagem e o desenvolvimento nem como um processo único nem como processos independentes” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 76).

Nas palavras de Vigotski, além do fator biológico, o fator histórico também contribui para o desenvolvimento humano, como exemplifica: “O desenvolvimento da linguagem infantil pode servir de exemplo afortunadamente dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural”(VYGOTSKI, 2012a, p. 36, tradução nossa¹⁰).

Ainda segundo Vigotski (2012a), as funções psicológicas superiores ocorrem nas relações sociais por meio da fala, ou seja, são desenvolvidas pela interação entre os indivíduos. A palavra possui sentido e exerce, no meio externo, um comando, gerando ação/reação, uma vez que é poder e também é subordinação. Internamente, a palavra parte do social e caminha para a individualização/internalização das funções sociais. “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social, antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VYGOTSKI, 2012a, p. 24)¹¹.

Assim, a concepção de ser humano perpassa as relações sociais estabelecidas pelo indivíduo, constituindo-se a personalidade social, ou seja, as funções psíquicas superiores se formam no coletivo.

¹⁰ “El desarrollo del lenguaje infantil puede servir de ejemplo afortunado de esa fusión de los dos planos de desarrollo: el natural y el cultural.”

¹¹ “Cualquier función psicológica superior era externa - significa que era social antes de convertirse en la función, que era una relación social entre dos personas.”

Segundo Pino (2000), Vigotski, opondo-se à dualidade entre as funções elementares/biológicas e às funções superiores/culturais, entende que há nelas uma complementação, necessária à transformação do processo evolutivo do homem, ao acreditar que o desenvolvimento humano é cultural, portanto, histórico, pois o homem age na natureza modificando-a, sendo assim, estando na natureza, transforma a si mesmo.

Como já mencionado, para Vigotski, os fatores biológicos não são os únicos na construção do conhecimento, ao contrário, são as relações/interações sociais com adultos e crianças mais velhas, seus hábitos e costumes, como também a utilização de instrumentos próprios de cada cultura, desde que tenham acesso, que sustentam e potencializam o desenvolvimento do pensamento e do comportamento da criança. Para ele, a aprendizagem é que, de fato, antecede o desenvolvimento, possibilitando-o.

Portanto,

A tarefa que se coloca hoje em psicologia é a de captar a peculiaridade real da conduta da criança em toda a sua plenitude e riqueza de expansão e apresentar os aspectos positivos de sua personalidade. No entanto, o positivo pode ser feito apenas no caso de modificar a concepção enraizada no desenvolvimento infantil e se compreenda que se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 2012a, p. 141)¹².

Tanto a evolução quanto a revolução são duas formas de desenvolvimento, veiculadas entre si e que são importantes para a história do desenvolvimento cultural, haja vista que também ocorrem mudanças cruciais. Ou melhor, “A etapa antiga não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transforma nela e existe nela” (VYGOTSKI, 2012a, p. 145)¹³.

Dessa maneira, as potências internas não são suficientes para que haja novas etapas a partir das fases anteriores. Contudo, é por meio da história do desenvolvimento cultural que as mudanças acontecem, pois é o resultado da ativa adaptação do sujeito ao meio.

¹² “La tarea que se le plantea hoy día a la psicología es la de captar la peculiaridad real de la conducta del niño en toda su plenitud y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo el positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialético que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.”

¹³ “La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella.”

Contrário às ideias que vigoravam, Vigotski tentava romper com a velha psicologia que imperava na época, que acreditava como Jean Piaget, que se autodenominava interacionista, que o fator biológico era soberano para a construção do conhecimento e que a partir dos esquemas de assimilação, acomodação e equilíbrio das informações que recebe do meio, o sujeito aprendia. Para este autor precisava haver primeiro desenvolvimento biológico/maturacional para que, então, a aprendizagem se efetivasse.

Tendo uma perspectiva separatista entre desenvolvimento e aprendizagem, Piaget acreditava que a aprendizagem e o desenvolvimento seriam processos distintos. Entretanto, uma variação desta mesma perspectiva atribuía à aprendizagem uma estreita relação de dependência com os potenciais do desenvolvimento sem, contudo, afetá-lo.

Esta prevalência do desenvolvimento sobre a aprendizagem evidencia-se nesta observação feita por Newman e Holzman a partir de Vigotski,

O modo de investigação de Piaget, a entrevista clínica, se baseava na suposição de que se podia e se devia examinar a capacidade de pensar da criança em áreas em que ela é absolutamente desprovida de conhecimento. Pois, se questionarmos as crianças acerca de coisas que elas sabem, estaremos descobrindo alguma coisa sobre a qual elas foram instruídas, e não sobre seu pensamento “puro” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 74).

Apesar de algumas definições/concepções que mantêm a falsa compreensão da criança, enxergando-a como um adulto em miniatura, estas eram decorrentes dos métodos psicológicos que Vigotski criticava, pois, para ele, se deveria estudar “[...] as peculiaridades positivas do comportamento infantil” (VYGOTSKI, 2012a, p.141)¹⁴. Isso rejeita toda a concepção dos processos de desenvolvimento infantil, que se apresentavam no preformismo, de um desenvolvimento estereotipado e que se mostrava insuficiente para compreender toda a sua complexidade.

Quando se comparava o desenvolvimento infantil a uma planta, desconsiderava-se toda a revolução e evolução pelas quais passa uma criança em seu processo de desenvolvimento cultural, considerando que o desenvolvimento embrionário já seria o suficiente para proporcionar o desenvolvimento e que o meio teria pouca influência nisso. Levar em consideração somente os aspectos quantitativos do desenvolvimento infantil e comparar este desenvolvimento ao de uma planta é ignorar que “[...] o desenvolvimento e a mudança da criança se produz em uma ativa adaptação ao meio externo” (VYGOTSKI, 2012a, p.142)¹⁵.

¹⁴ “[...] las peculiaridades positivas del comportamiento infantil.”

¹⁵ “[...] el desarrollo y el cambio del niño, se producen en una activa adaptación al medio exterior.”

Pensava-se que o organismo era capaz de crescer e amadurecer, o que, por si só, produziria o desenvolvimento das etapas necessárias ao desenvolvimento do embrião.

Tanto a reflexologia quanto o behaviorismo desprezam as peculiaridades qualitativas das formas superiores do comportamento, reduzindo a psicologia na psicologia infantil ou como era definida a psicologia do bebê, pois se supunha que as crianças traziam todas as suas potencialidades prontas num embrião. “É como se na teoria sobre o desenvolvimento do corpo, em realidade, se investigassem unicamente os embriões” (VYGOTSKI, 2012a, p. 17)¹⁶.

A psicologia objetiva da época não considerava as diferenças entre as funções psíquicas superiores e as inferiores, limitando-as em inatas e adquiridas. Já a psicologia empírica considerava que as funções psíquicas elementares/inferiores amadureciam e, assim, eram substituídas por outras. Destarte, a psicologia infantil se preocupou apenas com os aspectos elementares e biológicos da criança, pois, nesta fase inicial, a lei que vigorava era a biológica.

Grosso modo, houve uma divisão metafísica na psicologia: psicologia fisiológica (das ciências naturais, explicativa ou casual) e psicologia do espírito (compreensiva, descritiva, ou teológica), como fundamento de todas as ciências humanas.

Partindo da premissa de que a filogênese e a ontogênese faziam parte de um único processo, ao longo da história, foi possível perceber que a evolução da humanidade (filogênese) não se deu apenas biologicamente, pois o uso de instrumentos criados culturalmente pelo próprio ser humano permitiu a ele novas formas de comportamento. Portanto, condutas superiores em seu psiquismo. “O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Somente por via da abstração podemos diferenciar uns processos de outros” (VYGOTSKI, 2012a, p.36)¹⁷. Um bom exemplo para isso são os primeiros anos de vida da criança, quando, com suas mãos, ela amplia as formas de conduta, ou melhor, de agir no meio em que está inserida, diferenciando-se, sobremaneira, dos demais animais, assim, “[...] a criança atua com um objeto sobre outro e manifesta sua intenção de conseguir algo com a ajuda de algum objeto” (VYGOTSKI, 2012a, p. 37)¹⁸.

¹⁶ “Es como si en la teoria sobre el desarrollo del cuerpo en realidad se investigaran únicamente los embriones.”

¹⁷ “El desarrollo cultural, se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo.”

¹⁸ “[...] el niño actúa con um objeto sobre otro y manifiesta su intención de conseguir algo con ayuda de algún objeto.”

Nota-se que as crianças, num ambiente coletivo, produzem reflexão a partir de discussões estabelecidas entre os pares, promovendo, assim, o desenvolvimento das funções psíquicas da personalidade.

Todas as funções psíquicas superiores da criança, em seu desenvolvimento, passam pelas etapas fundamentais de formação da memória, da vontade, dos conhecimentos aritméticos e da linguagem. Deixando de lado a velha psicologia, o desenvolvimento constitui-se, como afirma Vigotski, em “[...] unidade dialética de duas linhas essencialmente diferentes em princípio” (VYGOTSKI, 2012a, p. 39)¹⁹. Destarte, necessariamente, conhecer mais a respeito do processo de desenvolvimento infantil é importante para que se compreenda o processo de escolarização.

Para Vigotski (1991), a aprendizagem, levando-se em conta a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) - criada por ele como uma unidade entre aprendizagem e desenvolvimento -, conduz o desenvolvimento, uma vez que favorece à criança o aprendizado de forma volitiva e consciente. O interesse, a motivação da criança, dá-se pela aprendizagem. Exemplo disso é a atividade de formação de conceitos espontâneos e científicos. Este último, geralmente, é desenvolvido pela escola na interação professor/aluno, na cooperação destes.

3.1 A importância da linguagem e da mediação por instrumentos e signos

Os estudos desenvolvidos por Vigotski (1991; 2000; 2009; 2012a e 2012b) apontam que o uso de instrumentos e signos como extensão do próprio corpo possibilitou ao ser humano relacionar-se com o meio ambiente, transformando-o, historicamente e culturalmente, a partir da função mediadora que ambos têm. Contudo, sendo intermediários entre os objetos e nas relações, cada qual serve a um propósito distinto. Desta forma, o instrumento existente na natureza ou criado pelo homem serve para atender a uma finalidade ou a uma necessidade humana no trabalho, constituindo-se, portanto, em um objeto social que tem uma função mediadora e que, futuramente, pode ser passado a outras gerações.

No campo psicológico, o uso de signos ou instrumentos psicológicos ganha destaque e modifica o comportamento humano, pois são como meios auxiliares na tentativa de resolução de problemas, contribuindo, principalmente, na melhora da atenção e da memória quando utilizados como marcas externas, como exemplo: nós feitos em cordas para registrar e identificar quantidades ou um nó feito no dedo para não esquecer um compromisso.

¹⁹ “[...] una unidad dialéctica de dos líneas esencialmente diferentes en principio.”

Para compreender como o uso de signos favorece a atenção voluntária e de como isso é importante para o desenvolvimento das funções superiores, alguns experimentos foram realizados com crianças a partir dos quatro anos de idade. Assim, em atividades nas quais era possível ter como auxílio marcas externas de signos, as crianças, dependendo da idade, cometiam menos erros, pois tinham em que se apoiarem antes de realizar as atividades. Ou seja, estabeleciam relações mediadas pelo signo, aumentando a capacidade da atenção e da memória, uma vez que “A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Mais tarde essas marcas externas deixam de ser exclusividade, em decorrência dos processos internos de mediação, ou melhor, da interiorização dos signos, constituindo-se as funções psíquicas superiores, que possibilitam as representações mentais, dos objetos, das situações, das pessoas etc., surgindo, assim, os sistemas simbólicos que são os signos universalizados, ou seja, os conceitos, usados nos grupos sociais.

As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediadora, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como “ferramentas psíquicas”, para o desenvolvimento ulterior da conduta complexa (MARTINS, 2011, p. 44).

Um exemplo que ilustra o processo de internalização de significados culturalmente construídos é o gesto indicativo da criança à mãe quando deseja pegar algo que não está em seu alcance. Ou seja, a mãe primeiro se apropria da intenção feita pela criança no gesto, para tão somente a própria criança entender a relação estabelecida por meio do seu gesto tomando consciência deste. “No desenvolvimento cultural, esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento (aritmética dos adultos e infantil, fala, etc.)” (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

Como apontam os autores Newman e Holzman (2014), para Vigotski o psiquismo é historicamente formado, haja vista que a participação do ser humano em atividades socioculturais-históricas acontece, num primeiro momento, no nível social (processo interpsicológico) para só então seguir ao nível individual (processo intrapsicológico). Tem-se que “à dinâmica do movimento no qual os processos interpsíquicos (interpessoais) são transmutados em processos interpsíquicos (intrapessoal), chamou de internalização” (MARTINS, 2007, p.126).

Ao aprender o significado de uma palavra, de um conceito, este é internalizado e usado como representação mental. Portanto, um signo mediador entre os indivíduos e o mundo real.

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1997, p. 36).

Destarte, a fala tem sua importância na resolução e conquista de objetivos, e quanto mais complexos mais a fala adquire importância. Ganha destaque a fala egocêntrica da criança, que, diferentemente dos macacos, consegue por meio da fala planejar uma ação, ou seja, essa fala egocêntrica, esse comportamento da criança permite a ela agir por si, não sentindo necessidade do outro, só quando não tem com que verbalizar, quando não se tem a ajuda do adulto, pois “[...] a fala egocêntrica deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior.” (VYGOTSKY, 1991, p. 29).

Essa condição de usar a função planejadora da língua possibilita à criança ir além da percepção do seu campo de visão, do imediatismo. Elas começam a planejar o futuro. Isso nos leva a pensar sobre os estudos de Vygotsky (1991, p. 61) acerca de “[...] como os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança.”

Conforme Vygotsky (2009), a linguagem, mais que qualquer outra função, é uma questão central para o desenvolvimento cultural da criança, sendo que esta engloba três estágios: em si, para outros e para si. Não há dúvidas de que a fala filogeneticamente surgiu pela necessidade de comunicação entre os pares por causa do trabalho, mas, ontogeneticamente, seu avanço se dá mediante a inserção da criança num grupo cultural.

Segundo Oliveira (1997), a linguagem desempenha duas funções: uma é a de intercâmbio social, ou seja, existe a necessidade de comunicar-se, e a segunda é a do pensamento generalizante, que consiste em classificar as palavras em categorias conceituais.

Antes de terem a capacidade de se comunicar por meio da linguagem formal, as crianças estabelecem os primeiros contatos de forma instintiva, como acontece com o choro e o grito, sendo atividades puramente externas, assim como fazem os demais animais. Contudo, “[...] na linguagem infantil os signos não aparecem como inventados pelas crianças: recebem

as pessoas ao seu redor e somente depois tomam consciência e descobrem as funções desses signos” (VYGOTSKI, 2012a, p. 179)²⁰.

Assim como os animais, as crianças possuem a inteligência prática, aquela capaz de solucionar um dado problema com auxílio de instrumentos, sem, contudo, utilizar a linguagem e o pensamento de forma adequada. Porém,

Num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem, e o pensamento se torna verbal, e a linguagem, racional. A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana (OLIVEIRA, 1997, p. 45).

Assim, apesar de a criança, já a partir dos dois anos, estar consolidando a linguagem, ela não reconhece, ainda, o significado das palavras, que existe antes objetivamente para outros. Por isso,

É essencial analisar, em particular, que a linguagem se desenvolve independentemente do pensamento, e esse, em seu desenvolvimento, é independente do desenvolvimento da linguagem infantil, ainda que em certo momento encontrem-se um com o outro. Aos dois anos o vocabulário infantil, aumenta aos poucos, ampliando ativamente; acontece a fase das perguntas: “O que é?”, “Como se chama?” (VYGOTSKI, 2012a, p. 181)²¹.

Assim, as palavras devem ser utilizadas pelos adultos às crianças com nexos, uma vez que, para o desenvolvimento das funções psíquicas, a relação social entre os seres humanos deve ser real. “A linguagem, no entanto, é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade” (VYGOTSKI, 2012a, p.148)²².

Outrossim, é por volta dos dois anos de idade que o pensamento e a linguagem se entrelaçam possibilitando, desta maneira, a fala como uma nova forma de funcionamento psicológico. “[...] A fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem” (OLIVEIRA, 1997, p. 47).

Sem dúvida alguma a fala tem funções que caracterizam as formas humanas superiores de percepção, seja inicialmente pela percepção verbalizada por meio da rotulação, que é a

²⁰ “[...] en el lenguaje infantil los signos no aparecen como inventados por los niños: los reciben de la gente que les rodea y tan sólo después toman conciencia o descubren las funciones de tales signos.”

²¹ “Es esencial señalar, en particular, que el lenguaje se desarrolla independientemente del pensamiento y que éste, en su desarrollo, es independiente del desarrollo del lenguaje infantil, aunque en un cierto momento se encuentran el uno con el otro. A los dos años el vocabulario infantil aumenta a saltos, se amplía activamente; le sucede la fase preguntas: “¿Qué es?”, “¿Cómo se llama?”.

²² “El lenguaje, sin embargo, es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad.”

primeira característica da fala nas crianças pequenas; seja pela função sintetizadora que permite formas mais complexas da percepção cognitiva, ou seja, pela percepção de objetos reais (sentido e significado). “A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância” (VYGOTSKI, 1991, p. 37-38).

3.2 O processo de escolarização das crianças na perspectiva Histórico-Cultural

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2007, p. 93).

Se, para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano é um ser social e se torna humanizado a partir das relações sociais e da apropriação da cultura, resta claro que é na escola, por meio do ensino sistematizado, com diversas culturas, que as crianças terão maiores chances de apropriar-se dos conhecimentos acumulados de geração em geração, “[...] na medida em que a criança intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser o elemento decisivo na definição dos rumos do desenvolvimento” (MEIRA, 2007, p. 49).

Esse conceito de apropriação enfatizado por Duarte (2007) é muito importante do ponto de vista vigotskiano, já que nos tornamos humanos à medida que nos apropriamos do que historicamente foi sendo construído e repassado pelas gerações.

Portanto, a valorização do processo de ensino perpassa essa questão da apropriação pelo sujeito do que é social, ou seja, sua capacidade de assimilar a experiência acumulada pela humanidade. E é essa nossa capacidade que nos torna seres histórico-sociais. Nisto reside a importância dada à educação escolar, pois, conforme Duarte (2007, p. 92), “[...] justamente uma das características que distingue o ser humano dos animais, isto é, que o faz superior a todos os demais seres vivos, é sua capacidade de acumular e transmitir experiência!”

Sabe-se que a educação formal necessita ser de qualidade e que possibilite aos aprendizes construção e ampliação da sua capacidade de pensamento. Neste ponto, surge novamente outra característica da Psicologia Histórico-Cultural, a importância da mediação pelo educador entre o aluno e os conhecimentos organizados em forma de conteúdos

escolares, pois se sabe que a formação das funções psicológicas superiores e “[...] as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado” (REGO, 2014, p.60).

Na escola, o ensino da formação dos conceitos científicos do abstrato para o concreto e vice-versa, na criança, deve acontecer de forma adequada, havendo planejamento dos conteúdos e das práticas pedagógicas utilizadas pelo/a professora para que faça sentido ao/a estudante o que está estudando, caso contrário o ensino se torna enfadonho e cansativo.

Assim sendo, as significações presentes nos saberes escolares terão maiores probabilidades de adquirir sentido para os alunos na medida em que o trabalho educativo, orientado pelo professor, sintetiza uma tríplice orientação: o que ensinar, como ensinar e para que ensinar; isto é sintetizar as três dimensões nucleares da prática pedagógica, a saber, o *conteúdo* (saberes científicos) a *forma* (didática) e a *intencionalidade ético-política* (MARTINS, 2007, p. 132, grifos da autora).

Quanto às crianças que estão nas escolas, seja na EI ou no EF, acreditamos que se torna necessário repensar sobre o que está sendo feito nas e pelas escolas para que o conhecimento e o estudo aconteçam de forma sistematizada e organizada, no sentido de oferecer ensino de qualidade nas rotinas escolares.

Na assertiva de que as crianças estão na escola, o que precisa acontecer é a organização do ensino e do espaço escolar para recebê-las, pois são crianças e que apresentam características próprias da infância, assim como estão na condição de estudantes que precisam ter seus direitos assegurados, conforme determinações legais.

Por isso, é importante ao/a professor/a o conhecimento acerca da sua concepção de ensino e aprendizagem, pois sua prática dirá muito da sua teoria, mesmo que não tome consciência disso. Os fundamentos que cada teoria traz influenciam não só um grupo, mas a sociedade em geral, no modo de agir consciente ou não frente aos problemas sociais, já que toda conduta humana é regida por uma teoria e tem papel relevante nas relações sociais dos indivíduos.

Conforme Facci (2007), nesta perspectiva teórica é dada ênfase à importância da educação e da escola na vida dos alunos, pois vai além do ensino da leitura, da escrita, do cálculo, é preciso criar na criança o hábito e o gosto pelo estudo e pela apropriação de novos conhecimentos, favorecendo, com isso, as relações que as crianças estabelecem na prática social.

Afinal, mergulhar na cultura escrita é ter acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, abrindo-se um leque de possibilidades para o aprendizado e, conseqüentemente, para o desenvolvimento psicológico dos alunos. “É necessário desenvolver na criança as

funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos escolares que nada mais são do que conhecimentos científicos” (FACCI, 2007, p. 151).

Na Obras Escogidas (2012b), Vigotski apresenta os níveis de desenvolvimento infantil: a zona de desenvolvimento atual (ZDA), o que as crianças conseguem realizar autonomamente, e a zona de desenvolvimento próximo (ZDP), o que elas não conseguem fazer sozinhas, precisando da ajuda do outro mais experiente, que tanto pode ser um adulto como também uma outra criança, o que muitas vezes ocorre pelo processo de imitação. “Assim, o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas” (DUARTE, 2007, p. 96). Destaque-se que, na pré-escola, a atividade dominante é o jogo, a brincadeira, e, no primeiro ano, a cobrança é para a alfabetização propriamente dita.

Diante disso, deve-se levar em consideração que, no EF, há crianças com idade a partir de cinco anos. Portanto, proporcionar atividades e situações em que o jogo e a brincadeira (faz de conta) estejam em consonância com as expectativas próprias do primeiro ano do EF requer do/a professor/a conhecimento e clareza acerca dos objetivos de cada segmento de ensino, assim como reconhecer as necessidades de desenvolvimento de cada etapa de vida da criança.

De acordo com Nascimento (2007) o desenvolvimento infantil ocorrerá em todas as dimensões (afetiva, cognitiva, social e psicológica), se na escola as condições de atendimento a essa criança de fato garantir que a sua inserção não ficará apenas na disponibilidade de vagas. Para além disto, somos convidados à reflexão sobre como a inserção das crianças de cinco e seis anos de idade se efetiva nessa etapa de ensino, constituindo-se desta maneira, em como oferecer condições adequadas de atendimento a estas crianças / ao público infantil.

Para tanto, na seção seguinte trataremos essa discussão à tona, assim como a importância dos espaços destinados ao trabalho com as crianças visando a inserção das mesmas de forma integral.

4 A CRIANÇA DE CINCO E SEIS ANOS E A ESCOLA FUNDAMENTAL

A inserção das crianças no contexto educacional nos remete as concepções de infância que de certa forma, orientam as práticas pedagógicas, por isso, faz-se necessário conhecer mais a respeito das características infantis e de como isso tem influência no cotidiano escolar.

Assim,

Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas (KUHLMANN JR., 2007, p.16).

Para o nosso estudo, interessa-nos conhecer o período de vida que compreende a infância e, em específico, a fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças com idade entre cinco e seis anos de idade, que corresponde ao final da EI e início do EF, final da primeira infância.

As escolas brasileiras, em sua grande maioria, refletem a precária atuação do poder público, seja na garantia de estrutura física ou no tratamento dispensado aos profissionais em educação. De acordo com as DCNEI, Resolução do CNE-CBE nº 5- 2009, em seu Artigo 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

No Artigo 3º da mesma Diretriz, evidencia-se que a criança deve ser compreendida como um ser ativo no processo cultural e social e que, por isso, depende de mediações semióticas e práticas pedagógicas coerentes com a idade que favoreçam a interação com o meio e o relacionamento entre os pares. Ademais, as crianças precisam estar imersas em atividades que propiciem a diversidade cultural, sendo sujeitos que produzem cultura por meio das brincadeiras de faz de conta estimulando, assim, a imaginação criativa.

Ressalte-se, ainda, que a criança possui a condição peculiar como pessoa em desenvolvimento nos termos do Artigo 6º do ECA (1990):

Na interpretação desta Lei, levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Universalizar até 2016 o atendimento na pré-escola era meta constitucional, havendo, desta forma, a articulação das experiências e saberes dos pequenos de zero a cinco anos de idade com os conhecimentos científicos, construídos de geração em geração. Nada mais justo com as crianças, já que, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro anos na EI, especificamente nas turmas da pré-escola e de seis anos no EF, tornou-se ainda mais necessário repensar as escolas em seus aspectos de infraestrutura como também os aspectos pedagógicos, pois estes contribuem, significativamente, à inserção das crianças tanto na pré-escola quanto no primeiro ano do EF.

Em sendo assim, o art. 11 das DCNEI(2009) orienta que

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Mas não se tem certeza se, de fato, isso ocorre, ou, conforme afirmam Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 48), “[...] nesse sentido, não foram os anos seguintes que se modificaram; ao contrário, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade.”

Como no primeiro ano do EF, não se deve esquecer que, nesta etapa de ensino das crianças, se faz necessária a alfabetização, momento em que o lúdico não deve ser esquecido e nem substituído por atividades exaustivas de cópia e memorização. “Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo.” (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Estimular as capacidades motora, social, afetiva e intelectual da criança, de forma a propiciar o desenvolvimento infantil, concebendo uma nova estrutura e organização escolar em todas as suas dimensões, levando em conta o perfil dos alunos para que sejam inseridos num espaço escolar propício à aprendizagem, é o pretendido nas orientações gerais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004) e nas orientações para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2007).

A inserção por ora apresentada é no sentido de se fazer parte de um contexto, ou seja, ser incluído num determinado lugar e, com isso, conviver com os pares. No caso, na escola fundamental, em atendimento a crianças de cinco e seis anos e seus respectivos/as professores/as, influenciando e sendo influenciados pelo contexto escolar. Nesse sentido, alguns prós e contras acerca da inserção das crianças de cinco e seis anos na escola fundamental são apontados por pesquisadores.

De acordo com Saveli (2008), a ampliação do EF para nove anos contribui, positivamente, para a inserção das crianças pertencentes às classes menos favorecidas economicamente, nas escolas, sendo que as crianças de famílias com poder aquisitivo, já se encontravam matriculadas em classes de alfabetização e/ou EF, aos seis anos de idade. Assim, na visão da autora, a Lei nº 11.274/06 foi um avanço político-social que democratizou o acesso ao ensino, dando oportunidades às crianças brasileiras, independente de classes sociais.

É interessante observar que, mesmo a favor, a autora pondera ser necessária organização e cautela à implantação do EF de nove anos. Algumas dúvidas e questionamentos feitos por Saveli (2008) quanto à inserção da criança de seis anos no primeiro ano do EF se encontram atuais e ainda geram discussão/discordâncias. A autora questiona: “O que a inclusão das crianças de seis anos completos ou incompletos exige das escolas? A criança de seis anos completos ou a completar deixa de ser criança porque está incluída no Ensino Fundamental?” (p. 67).

Questionamentos como estes nos ajudam a perceber que, embora o tempo tenha passado a problemática da inserção da criança de cinco e seis anos no EF, precisa ser repensada sob diferentes aspectos, pois ainda não foi superada e, ao que tudo indica, está longe de ser.

Atualmente, alguns dos fatores que dificultam a inserção dessa criança na escolarização obrigatória, que contempla tanto a pré-escola como o EF, continuam diretamente relacionados aos aspectos administrativo e pedagógico que abrangem responsabilidades tanto do poder público quanto da própria escola.

Diante do exposto, investir na formação continuada do/a professor/a, assim como construir espaços e ambientes propícios ao desenvolvimento infantil é de, certa forma, garantir o direito da criança a viver uma infância coerente com o ser criança e o tornar-se aluno/a.

Ademais, é importante que a criança reconheça, desde cedo, que existe uma cultura escolar e que o ensino é sistematizado à compreensão dos conceitos científicos que foram sendo construídos de geração em geração e questão organizados na forma de conteúdos escolares. Isso quer dizer que, especialmente ambientes escolares nas quais estão inseridos o conhecimento e o ensino, eles precisam ser estruturados com vistas à organização e planejamento, caso contrário será apenas repasse de informações, sem ampliação e construção de novos saberes.

No entanto, “[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de desenvolver uma proposta pedagógica

considerando a singularidade das crianças dessa faixa etária” (SAVELI, 2008, p. 72). O aprender e o brincar são indissociáveis nessa fase etária.

Assim como Saveli (2008), as autoras Kramer, Nunes e Corsino (2011) percebem as inquietações e indagações tanto na EI quanto no EF quanto à inserção das crianças aos seis anos de idade e pelos mesmos aspectos mencionados anteriormente: “[...] espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças” (p.71).

Faz-se necessário estabelecer diálogo institucional e pedagógico entre a EI e o EF, e, no entender de Kramer, Nunes e Corsino (2011), o trabalho desenvolvido pelo/a professor/a é essencial nesse processo de transição ou inserção. “Aos adultos, cabe a função de mediação, iniciação, colaboração. O papel do outro é fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que fazem ao longo da vida” (p.71).

As autoras enfatizam que não se trata de associar a educação com práticas exaustivas de prontidão e repetição, como cobrir pontilhados etc, muito menos fazer com que a pré-escola se torne um local cujo objetivo seja preparar crianças para o EF. Pois, se assim o for, “Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições” (p.75). Importante se faz o conhecimento das características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças, o que implica respeitar as crianças como aprendizes.

Então, para subsidiar os sistemas de ensino quanto à elaboração da proposta pedagógica e curricular dos anos iniciais do EF, o MEC publicou, em 2007, os seguintes documentos: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade, contendo nove textos que tratam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos ingressantes no EF; como também publicou Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo (2007), ambos para serem estudados na escola, em sessões de estudo.

Apesar de os anos iniciais do EF, de acordo com a Resolução nº 3 (CNE, 2005), terem sido ampliados de quatro para cinco anos, garantindo mais tempo às crianças em vivências de alfabetização e letramento nesta etapa de ensino, faz-se necessário considerar uma nova realidade: a pressão por parte da sociedade pela escolarização precoce da criança, sendo esta muitas vezes pautada pela fragmentação de conteúdos e modelos de atividades sem significado à criança que se torna aluno/a.

Para a pesquisadora da UNIR, Profª Drª Marli Lúcia Tonatto Zibetti (2012), a supervalorização que existe em torno do EF acaba por gerar na etapa anterior, ora assistencialista e/ou preparatória, a obrigação em preparar os/as estudantes para o EF na

certeza de que terão maiores chances de sucesso na vida acadêmica e profissional apenas por ingressarem mais cedo no EF.

Ou seja, de fato, muitas crianças matriculadas na educação infantil em turmas de seis anos já estavam inseridas em escolas de ensino fundamental cujo funcionamento seguia a lógica deste nível de atendimento, e não das necessidades das crianças pequenas, inclusive em relação à rotina, aos tempos e espaços disponíveis para tal escolarização (p.72).

Desta maneira, Zibetti (2012), no artigo “A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental: um exemplo de desrespeito à infância” faz um alerta diante do cenário vivido por crianças no interior das escolas do Estado de Rondônia:

Não podemos desconsiderar que as práticas de escolarização centradas apenas na transmissão de informações, via quadro e/ou exercícios de cópia e repetição, também eram comuns, nas turmas de seis anos, em muitas escolas de educação infantil. Entretanto, estas práticas foram intensificadas com o ingresso dessas crianças no ensino fundamental e, o que é mais grave, a partir da saída das crianças de seis anos das instituições de educação infantil, corre-se o risco de que, agora, as de cinco anos sejam submetidas ao trabalho de preparação à escola de ensino fundamental (p.79).

Parece-nos que o anunciado por Zibetti (2012) se concretizou. Todavia, de forma mais agravante, pois as crianças de quatro anos já iniciam esse sofrimento, uma vez que as de cinco já estão inseridas no EF por determinação legal e que, portanto, permite o ingresso precoce da criança tanto na EI quanto no EF. De qualquer forma, as crianças estão tendo, em muitos casos, um ano da vida escolar suprimido, e o que deveria ser o EF com nove anos de duração acaba não se concretizando.

O fato de estarem ingressando mais cedo preocupa devido à realidade das escolas, quanto a sua infraestrutura (mobília, materiais pedagógicos, espaço livre etc), recursos humanos (quantitativo de funcionários, formação continuada etc), pois ainda em 2016 a realidade de muitas instituições prevalece a mesma.

Para as autoras Craidy e Barbosa (2012), com a aprovação intempestiva da Lei nº 11.114/05, que tornou obrigatório o ingresso no EF aos seis anos de idade e, com isso, a promulgação da Lei nº 11.276/06, que ampliou o EF para nove anos, em tese, as crianças teriam mais tempo na escola. Contudo, a tão sonhada qualidade do ensino por meio de maiores oportunidades de aprendizagem não aconteceu. Apesar de muitas crianças com essa idade já estarem matriculadas no EF antes mesmo da promulgação da Lei de ampliação da escolarização, que, de certa forma, regularizou essa situação, conforme Saveli (2008), Pansini e Marin (2011).

Para Craidy e Barbosa (2012, p.25), criou-se uma falsa ideia de democratização de oportunidades, “tratando os desiguais como iguais”. Afinal, foi conveniente às famílias de classe média e alta ingressar seus filhos e filhas aos seis anos no EF, pois estas crianças já tinham vivência escolar na EI. Ademais, “Participar adequadamente dos processos de escolarização exige das crianças, principalmente daquelas mais vulneráveis, muitas atitudes, comportamentos, referências que não estão presentes cotidianamente em suas vidas.” (p.26).

Saveli (2008) apontava para a necessidade de reformulação do EF, pois querer atribuir ao ingresso das crianças aos seis anos no EF a solução para questões de ordem sociocultural e econômica é desconsiderar as múltiplas defasagens latentes do sistema educacional brasileiro. Nessa mesma direção, Peres (2012, p. 63) aposta que, “Se o ensino fundamental de nove anos com a inserção das crianças de 6 anos não pode tudo em relação a essas problemáticas, pode muito.” Isso, referente, principalmente, ao analfabetismo e ao fracasso escolar no Brasil.

Para as autoras Pansini e Marin (2011), a ampliação do EF de nove anos abarca pontos positivos e negativos, dentre estes destacamos como ponto positivo “a universalização da oferta de ensino para a população de 6 anos de idade”, e, de negativo, destacamos “a precariedade da formação de professores” e “as atuais condições das escolas de EF” (p.91).

Novamente, estes pontos são elencados, assim como na maioria dos estudos sobre as escolas fundamentais. À vista do exposto, Saveli (2008) e Zibetti (2012) também apontam para a forma apressada com que a ampliação e a implantação do EF de nove anos se efetivaram nos espaços escolares, desconsiderando, como destacado acima, a formação continuada dos/as professores/as e a infraestrutura das escolas.

Com isso, percebe-se que o que foi dito anteriormente referente ao EF é bastante compreensível e urgente. Todavia, é preciso diálogo e tempo para que, de fato, as mudanças ocorram da melhor maneira possível e que os/as estudantes não sejam lesados no direito de terem uma educação de qualidade.

Sabe-se que a criança, ao ingressar na escola, seja ela de EI ou EF, precisa apropriar-se de um ambiente culturalmente novo para ela. Porém, a criança com cinco anos de idade que ora se encontrava na primeira etapa da educação básica, vê-se, agora, inserida no EF.

A isto é preciso enfatizar que, embora os ambientes sejam diferentes, e precisam ser mesmo, devido às expectativas e exigências de cada etapa de ensino, a criança de cinco ou seis anos que transita nestes dois segmentos apresenta características físicas e psicológicas próprias da primeira infância.

Por isso, ao falarmos sobre cultura escolar, principalmente do EF, a imagem que temos é de uma cultura “escolarizante”. Portanto, romper com práticas escolares ultrapassadas e

agregar novas perspectivas de ensino ao processo de alfabetização e de letramento se tornam aliadas a uma educação fundamental de qualidade (SANTOS; VIEIRA, 2006).

Tomando como referência o texto de Peres (2012), a autora acredita que a ampliação do EF para nove anos contribui para a formação de uma nova cultura escolar em que as crianças possam usufruir da cultura escrita para além da codificação e da decodificação e assim se tornem autores/as e escritores/as autônomos/as, ampliando as suas capacidades de se desenvolverem sem pressa, na qual a aprendizagem da leitura e da escrita configure-se para as crianças de forma significativa. Concomitantemente,

É preciso tratar o ingresso de criança de 6 anos no ensino fundamental ampliado como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica. Sair do lugar do “sou contra” ou “sou a favor”, ou quem é a favor é “democrático”, quem é contra ou levanta questões é “atrasado”. (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.789).

É preciso repensar a estrutura organizacional que se criou em torno do EF enquanto prática de ensino e concepção de aluno/a para que as crianças de cinco e seis anos possam, de fato, usufruir desta etapa de ensino, aprendendo, porém, com respeito à sua singularidade.

Nesse sentido, a transição da EI para o EF, bem como a inserção destas crianças no primeiro ano tem sido tema de pesquisas no Brasil em diversos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, demonstrando que são temas de relevância social, pois ainda geram muitas questões que são pertinentes nos dias atuais. É por esta razão que a seguir apresentamos alguns estudos que nos ajudaram a compreender como vem ocorrendo a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF.

4.1 Estudos recentes sobre o EF de nove anos

Quando nos propomos a pesquisar sobre determinado assunto ou tema, é necessário buscar as informações a respeito da produção já existente. Neste contexto, ao fazermos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos recentes estudos (vide apêndice E) sobre o EF de nove anos, que constatarem a necessidade da articulação entre a EI com o EF para o trabalho com as crianças de cinco e seis anos, bem como da inserção dessas crianças no EF.

Desse modo, ao utilizarmos o descritor “inserção das crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos”, em “todos os campos”, encontramos cinco resultados,

porém um não está diretamente relacionado à problemática da pesquisa e desta forma não será citado. Os estudos localizados foram:

- Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente. Autora: Angélica Guedes Dantas (2009);
- A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara. Autora: Joice Eliete Boter Zingarelli (2009);
- A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental. Autora: Maria do Carmo Gallo Cruz (2013) e
- Inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis-SC (2006-2014). Autora: Caroline Battistello Cavalheiro (2014).

Em nova busca, utilizando o descritor “inserção das crianças de seis anos e ensino fundamental de nove anos”, localizamos duas pesquisas:

- Políticas para a educação obrigatória: o ensino fundamental com 9 anos de duração. Autora: Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves Cruvinel (2009) e
- Ensino Fundamental de nove anos: dificuldades enfrentadas e aprendizagens construídas por gestores e professores. Autora: Andréia Cristine Mesquita Bergamasco Thomé (2011).

Com o descritor “transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos”, destacamos quatro resultados que descreveram como está ocorrendo a transição das crianças da EI para o EF de nove anos, em diferentes regiões brasileiras, sendo estes:

- Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso. Autora: Vanessa Ferraz Almeida Neves (2010);
- Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Autora: Adriana Zampieri Martinati (2012);
- Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos. Autora: Keila Hellen Barbato Marcondes (2012) e

- Educação Infantil – Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar. Autora: Rosalva de Cassia Rita Drummond (2014).

Diante disso, lançamos mão de um conjunto de critérios para trazer à tona o essencial destes estudos, que são o objetivo da pesquisa, a abordagem metodológica e, por fim, os resultados. Levanto a seguir algumas percepções gerais obtidas pela leitura destes estudos, sabendo-se que todas as pesquisas foram de abordagem qualitativa e os instrumentos mais utilizados na coleta de dados foram principalmente a observação, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Portanto, a seguir, apresentamos tais pesquisas.

Na pesquisa de Dantas (2009), a autora traz como objetivo refletir sobre o processo de ampliação do EF no Distrito Federal quanto à inserção das crianças de seis anos no ensino público e sobre a atuação docente. Essa pesquisa envolveu duas professoras e 42 crianças de duas escolas distintas, uma de EI e outra de EF, sendo que ambas atendem o primeiro ano do EF. A observação em sala de aula com registros em diário de bordo e filmagens, além de entrevistas semiestruturadas com as professoras possibilitaram a análise dos dados. Como resultados a pesquisadora sinaliza para a importância dos espaços educativos com seus mobiliários e materiais para que ampliem as possibilidades de aprendizagens, não somente a alfabetização. A autora aponta para a necessidade de se repensar coletivamente o currículo escolar diante dessa nova realidade do EF, o que demanda também uma atenção especial à formação continuada do/a professor/a, pois é fundamental que esteja preparado/a para o trabalho com crianças de seis anos em diante, “[...] de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas em um ambiente prazeroso e propício à aprendizagem” (DANTAS, 2009, p.35).

Quanto ao trabalho de Zingarelli (2009), a autora aborda a inserção da criança de seis anos na educação obrigatória, na rede pública e particular, em Araraquara/SP, sob o prisma das leis educacionais e dos documentos oficiais publicados pelo MEC acerca da ampliação do EF para nove anos de duração. A autora faz uso da análise temática na análise dos dados onde buscou averiguar qual a diferença entre o ensino e a aprendizagem das crianças de seis anos na escola pública e privada a partir da inserção delas no EF de nove anos. Como resultados, também foi possível perceber que os documentos e orientações disponibilizados pelo MEC não são precisos, pois “[...] faltam aos documentos definições claras dos objetivos e metas da inserção das crianças de seis anos” (ZINGARELLI, 2009, p.33). A autora observou que as organizações e adaptações, bem como a ruptura entre o EI e o EF causaram mais impacto nas

crianças da rede pública do que para as crianças da rede privada, onde se manteve praticamente a mesma rotina escolar.

Cruz (2013) realizou entrevistas com professores/as e coordenadores/as, como também fez análise de documentos produzidos pela escola (boletins, relatórios, avaliações de alunos e outros), cujo objetivo foi o de analisar algumas propostas de alfabetização e práticas escolares de três escolas particulares de Belo Horizonte/MG. Para essa autora, “É importante salientar que, antes da regulamentação da Lei nº 12.274/06, já havia no Brasil um movimento de inserção das crianças de seis anos no EF” (CRUZ, 2013, p.16). Havendo, no seu entender, uma cultura escolar na qual as crianças precisam se adaptar quando ingressam no EF. Os resultados apontados pela autora mostram que a maioria das crianças da rede de ensino particular, ao ingressarem no primeiro ano do EF, já têm vivência escolar desde muito cedo, portanto já estão inseridas em uma cultura escolar com hábitos adquiridos que para os/as professores/as são essenciais como exemplo, a autonomia na realização das atividades propostas em sala de aula e por isso chegam ao EF melhor preparados. Constatou-se também, nas três escolas pesquisadas que há participação de forma ativa e conjunta da família e que isso tem contribuído, significativamente, para o bom desempenho escolar dos/as alunos/as.

Para Cavalheiro (2014), o que a motivou a realização de sua pesquisa foi a constatação de uma busca realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o tema currículo, entendido por ela como construção social e histórica, de que havia pouca produção, especificamente, entre os anos de 2006 a 2013. Desse modo, a autora investigou como o currículo prescrito - legislação e orientações para a inserção da criança de seis anos no EF- foi colocado em prática, ou seja, como foi repassado aos professores e professoras de uma escola de EF da rede particular de Florianópolis/SC, tendo como embasamento teórico acerca do currículo os estudos do autor espanhol José Gimeno Sacristán. Assim, a partir dessa pesquisa, a autora destaca como resultado a forma como a escola se organizou para colocar em prática as prescrições oficiais a respeito da inserção da criança de seis anos no EF. A escola em questão contou com uma consultoria externa, fez uso também de referências dos parâmetros da EI, além de contar com uma relativa colaboração dos professores no PPP. E, desta forma, tentou desenvolver as orientações prescritas para o EF. Porém, como demonstra a pesquisadora, ao analisar cadernos escolares do período de 2006 a 2012, evidenciou-se que o trabalho pedagógico com a língua escrita era mais mecânico e sistemático, em vez de envolver mais a produção e criação, como preveem as prescrições oficiais.

Interessante perceber nestes estudos o interesse pela inserção das crianças de seis anos no EF, seja em escolas da rede pública ou particular de ensino, demonstrando com isso o cuidado com a infância independe de classe social e econômica. O direito de ser criança e viver a infância é universal, assim como o direito à educação. Deixando claro que a ampliação do EF demanda repensá-lo no seu conjunto, ou seja, a estrutura escolar, formas de gestão, formação continuada, etc.

Em estudo documental e bibliográfico, Cruvinel (2009), dentre outros aspectos, abordou a ampliação da escolaridade obrigatória de oito para nove anos de duração com a inserção da criança de seis anos de idade, no período compreendido entre 2003 e 2008 a partir de normatizações dos âmbitos federal e estadual (Minas Gerais), além de documentos orientadores do MEC. Neste estudo, a autora aponta que a inserção da criança de seis anos na educação obrigatória e ampliação do EF por meio das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 efetivaram os direitos sociais das crianças. Nesse sentido houve avanço, contudo, na pesquisa, ela demonstra que essa ampliação gerou e gera polêmicas no Brasil e em Minas Gerais, local da pesquisa, quanto aos reais motivos para sua efetivação.

Thomé (2011) realizou uma pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas por gestores, professores/as e coordenadoras pedagógicas acerca da ampliação do EF de nove anos na cidade de Ribeirão Preto/SP. Para tanto, neste estudo foi realizada entrevistas semiestruturadas no início, no meio e no final do ano letivo com uma supervisora de ensino da secretaria municipal, três coordenadoras pedagógicas e três professoras de três distintas escolas municipais de EF. Tendo como referencial teórico-metodológico os pressupostos da perspectiva da Rede de Significações. Assim, a autora traz como resultados acerca das dificuldades a questão da infraestrutura organizacional, que não é adequada para o atendimento das crianças de seis anos, a ausência de uma reforma pedagógica, ou seja, não houve formação e orientação quanto ao trabalho a ser desenvolvido para crianças dessa faixa etária e a adoção pela Secretaria de Educação Municipal de material apostilado para o trabalho com as crianças. Para a autora, os aprendizados e experiências que surgiram frente às dificuldades foram o que de mais importante se configurou nessa pesquisa.

Neves (2010), em sua tese, trata da transição entre a EI e o EF indagando como os documentos oficiais se posicionam frente a cada um destes segmentos com relação as suas especificidades e a relação destas entre estes níveis de ensino. A pesquisadora acompanhou por dois anos a rotina de sala de aula de duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG, sendo de fevereiro a dezembro de 2008, escolhida uma turma de EI com 21 crianças entre quatro e cinco anos e meio, e, de fevereiro a julho de 2009, uma de EF com 24

crianças entre cinco anos e meio e seis anos. Entrevistas realizadas com pequenos grupos de alunos e entrevistas com as professoras das duas turmas, bem como gravações em vídeos e áudios, além de observação participante em sala de aula e reuniões pedagógicas e anotações feitas no diário de campo, foram os recursos utilizados por Neves em sua pesquisa de campo de cunho etnográfico.

Conceitos como a cultura escolar, a cultura de pares e a escolarização estão presentes nesta pesquisa a partir, principalmente, de autores da sociologia da infância que nos ajudam a entender como o processo de escolarização da infância acontece nas instituições de ensino e da importância de ouvir as crianças. Como enfatizado pela autora, “A criança, neste trabalho, é considerada como um sujeito social, reflexivo, que se apropria da linguagem e da cultura ao seu redor, ou melhor, que reproduz interpretativamente essa cultura” (NEVES, 2010, p. 56). Com os resultados, evidenciou-se a necessidade de uma maior integração entre o brincar, que aparece na rotina das crianças da EI e o letramento presente no EF, vistas como fundamentais tanto uma quanto a outra no processo educacional.

Na mesma direção, Martinati (2012) analisa a transição da EI para o EF sob a perspectiva de alunos e professores, tendo como referencial teórico e metodológico a Teoria Histórico-Cultural. Para a autora, “Refletir sobre a criança, a infância e o brincar são o primeiro passo de uma longa caminhada que tem estreitas relações com a implantação do EF de nove anos [...]” (MARTINATI, 2012, p. 26). Dando ênfase a essa questão, os sujeitos desta pesquisa foram crianças matriculadas numa EMEI e, posteriormente, numa EMEF do município de Campinas/SP que foram acompanhadas e entrevistadas em dois momentos: 2º semestre da EI (10 crianças) e 1º semestre do EF (quatro crianças), onde pode também observar a rotina escolar destas escolas. Desta forma, a autora apresenta detalhadamente o contexto vivido pelas crianças e professores, analisando planos de aula, atividades, etc., e, com isso, foi possível identificar, por exemplo, que na EI os momentos destinados ao lúdico são maiores e que no EF é seguida uma rotina estruturada e com horários pré-determinados de disciplinas, demonstrando, com isso, que o brincar e as brincadeiras não são valorizadas na segunda etapa da educação básica.

Marcondes (2012) objetiva compreender quais as continuidades e discontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da EI para o EF de nove anos e como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares. Essa pesquisa foi realizada em um município de São Paulo/SP com um grupo de 13 crianças em dois momentos: 2º semestre da EI e 1º semestre do EF, além dos responsáveis e professores. Dentre as descontinuidades, a autora destaca o espaço físico como um dos fatores

determinantes e que interfere de modo negativo na transição da EI para o EF. “Docentes, crianças e responsáveis conceberam que o ambiente físico afeta o desenvolvimento das crianças e indicavam a necessidade de adaptações” (MARCONDES, 2012, p.327). Também destaca que a utilização do espaço dependia muito da concepção do professor sobre o que é ser criança, bem como a concepção de ensino e aprendizagem. Assim, “[...] foi possível observar que o brincar era considerado um contraponto do “trabalho”. As crianças ao adentrarem a escola passam a ocupar um novo papel, o de aluno” (MARCONDES, 2012, p.329).

Drummond (2014) buscou compreender a produção curricular no entre-lugar EE-EF considerando os processos de articulação/negociação/mediação na transição EI-EF, pensando nas possibilidades de hibridização desse currículo no contexto escolar, a partir da implantação do EF de nove anos na cidade do Rio de Janeiro analisando as legislações, a partir da Lei estadual nº 5.488/09, que dispõe sobre o direito à matrícula no 1º ano do EF ao completar seis anos até o dia 31 de dezembro. A pesquisa de campo foi realizada no Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAp-ISERJ) e se configurou por observar o espaço de encontro dos professores da EI e do EF (reuniões pedagógicas, centros de estudos, conselhos de classe e outros espaços) onde as propostas curriculares são articuladas/negociadas/mediadas, considerando o papel da coordenação pedagógica nesse processo, sendo que por vezes “[...] o papel do coordenador pedagógico parece ainda estar em terreno frágil, inseguro do ponto de vista de sua identidade e dos seus fazeres” (DRUMMOND, 2014, p. 14). Sendo assim, a autora observou que o currículo não é fixo, ou seja, funciona nas escolas como um campo de disputa, onde os sujeitos envolvidos na sua construção são sujeitos ativos que tensionam os espaços de disputa, os espaços de negociação e articulação, inserindo suas percepções e anseios. E nesse contexto, a coordenação pedagógica se configura como local de mediação/articulação/negociação na proposição e sistematização das propostas pedagógicas.

Ao buscarmos artigos no SciELO²³, no campo “Todos os índices”, utilizando os mesmos descritores acima citados, encontramos apenas dois artigos (vide apêndice F). Encontramos também, no SciELO, uma edição especial²⁴ sobre o EF de nove anos da Revista Educação e Pesquisa do ano de 2011, com 11 artigos que tratam das possibilidades e limites tanto da EI quanto do EF, caracterizados a partir da ampliação do EF de nove anos. Dentre

²³ SciELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica de periódicos científicos na internet.

²⁴ Revista Educação e Pesquisa (2011) http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220110001&lng=pt&nrm=is

estes, destacamos um²⁵, em especial, por se tratar de uma pesquisa realizada em nossa região. Trata-se do artigo de Pansini e Marin (2011), intitulado “O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia”; apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre 2007 e 2009 do interior do Estado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia (GEPPEA), que objetivava investigar em que condições a implantação do EF de nove anos em oito escolas da rede estadual pública numa cidade se deu nestas escolas. Com a pesquisa, constatou-se que não houve preparação adequada nas escolas para que a inserção das crianças de seis anos ocorresse satisfatoriamente.

Outrossim, a busca pela qualidade de ensino implica assegurar um processo educativo respeitoso alicerçado desde a EI, como consta no PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/14), por meio de estratégias que preservem as especificidades da infância, visando ao posterior ingresso dessa criança aos seis anos de idade na segunda etapa da educação básica, bem como a formação inicial e continuada para os/as professores/as, fazendo referência à primeira meta do PNE, a de universalizar a EI na pré-escola e ampliar a oferta da EI em creches, tendo como meta seguinte a universalização do EF de nove anos às crianças de seis a 14 anos.

Em nossa cultura cada fase da vida é marcada pela idade e, como tal, precisa ser considerada porque é de fundamental importância social, cultural e histórica. Em tudo nos servimos dela, no dia a dia, em nosso trabalho etc. Desta forma, o meio se torna fundamental ao processo de desenvolvimento infantil, e a escola, como espaço propício para promover o desenvolvimento humano, necessita oferecer condições para tal. Por isso, abordaremos, na seção seguinte, aspectos nesse sentido.

4.2 Implicações da infraestrutura e práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criança

A partir do Art. 15 da Resolução nº 12/CME – 2014, que normatiza a EI no Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho/RO, fica evidente que os espaços físicos das instituições de EI devem atender aos direitos básicos das crianças, isso, segundo os princípios da organização, funcionalidade, segurança e higiene. Consta também em seu parágrafo único que os estabelecimentos de ensino que ofertam os diferentes níveis da Educação Básica terão horários específicos para atendimento das crianças de zero a cinco anos no uso de espaços

²⁵ O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

coletivos como salas de vídeo, biblioteca, salas de leitura etc. E que a EI deverá ter espaços de uso exclusivo como salas de aula, refeitório e banheiros.

Pois, segundo as Orientações Gerais do Ensino Fundamental de nove anos (2004), o “seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa” (p. 17). Desta maneira, na faixa etária de seis anos, a criança inserida no EF, “implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas” (p. 17-18). E é por isso que o espaço físico se torna tão importante nessa fase do desenvolvimento humano, assim como o é na EI. Ademais,

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2007, p.120).

A organização do EF com duração de nove anos implica também na formação de professores/as, tendo o olhar voltado à organização e à dinamização dos tempos e espaços da infraestrutura escolar e dos recursos didáticos. Nesse sentido, entender o conceito de ambiente se faz necessário, pois ambientes diversos promovem as interações e se constituem em ferramenta pedagógica.

Tomando por base os Parâmetros Básicos da Infra-Estrutura para instituições de Educação Infantil (2006), e pensando num processo democrático de implementação de políticas públicas para crianças de zero a seis anos, nosso olhar se volta para a escola fundamental e no desenvolvimento da criança que já se encontra inserida entre cinco e seis anos nesta modalidade de ensino. É correto pensar que o cuidado e organização com o espaço físico da EI deveria ocorrer também no EF, pois as crianças mantêm as peculiaridades inerentes a sua fase etária, independente de onde estejam matriculadas.

Grosso modo, é o olhar do/a professor/a e a sua organização de materiais e móveis que otimizará o espaço escolar e o transformará em ambiente propício à aprendizagem e a interação entre os pares. Para tanto, a criança em sua vivência escolar precisa ser incentivada a ser ativa nesse processo de construção social do espaço pelo adulto, o parceiro mais experiente (HORN, 2004).

Dornelles (2011) destaca que o tempo e o espaço para o lúdico foram diminuídos da rotina e do planejamento escolar com as crianças menores de sete anos. Dessa forma, a autora questiona se os/as professores/as perceberam essa mudança, haja vista, que, para as crianças de seis anos, que antes eram pré-escolares e que agora estão inseridas no EF, o brincar cedeu

lugar à alfabetização nos moldes dos livros didáticos com atividades que exigem das crianças mais tempo sentadas e dentro da sala de aula. “Assim, capturados pelos projetos institucionais de alfabetização e não pelas crianças, vão diminuindo o tempo e o espaço para brincar” (DORNELLES, 2011, p. 152).

Para Vigotski (1991), a relação que se estabelece no meio social é muito importante. Assim, para ele, o meio social é fator primordial, contribuindo para o desenvolvimento infantil, que se inicia no lar, mas que deve ser contínuo e estimulado na/pela escola.

Desta forma, podemos afirmar que o referencial teórico de Vigotski suscita que a brincadeira e o faz de conta é a base para a construção futura de conceitos e apropriação da cultura, que se estabelecem por meio das relações sociais e o uso de signos e símbolos (HORN, 2004).

Horn (2004), apoiada nas ideias de Vigotski, descreve o espaço como uma implicação pedagógica que necessita ser levada em consideração no trabalho com os pequenos, pois

[...] para a criança brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento, é essencial que haja um espaço de sala de aula organizado visando a esse objetivo. Sendo assim, um espaço despovoado de objetos e de materiais instigantes e desafiadores, ou seja, de brinquedos que evoquem enredos de jogo simbólico, é a própria negação do que Vygotsky considera fundamental para o desenvolvimento infantil (p. 20).

Portanto, de acordo com Horn (2009), espaço escolar não se restringe apenas à sala de aula, mas compreende toda a escola e deve ser socialmente construído de tal forma que fale por si. E que ambiente é onde se constroem as relações entre os pares e os adultos, havendo interação entre os sujeitos, materiais e objetos individual e coletivamente.

Para Forneiro (1998), o espaço escolar se torna um ambiente de aprendizagem na medida em que compreende em sua estrutura quatro dimensões que interligadas o definem: física (espaço físico e objetos), funcional (a utilização do espaço), temporal (organização do tempo) e relacional (relações estabelecidas). À vista do exposto, o espaço escolar se configura como fator de aprendizagem dependendo de como esteja organizado e das relações feitas com os elementos que o compõe. Desta maneira, o mobiliário, os materiais didáticos e a decoração transformam-se em componentes curriculares e com isso é possível, pela organização do espaço de sala de aula, perceber de alguma maneira a concepção metodológica empregada pelos/as professores/as. “Assim, a maneira de organizar o espaço constitui, em si mesma, um conteúdo de aprendizagem” (FORNEIRO, 1998, p. 238).

Porém, Forneiro (1998) aponta três condicionantes que fazem da escola um espaço limitado ou enriquecedor de possibilidades de utilização. São as próprias condições arquitetônicas; os espaços externos e a sua adequação e outros espaços de uso comum.

Quanto à sala de aula há, também, três elementos que condicionam a organização deste espaço: a) os elementos estruturais (dimensão da sala de aula; possuir ou não outro espaço anexo; a posição das janelas; a existência ou não de pontos de água e a sua localização; ter armários embutidos ou estantes fixas e o tipo de piso); b) o mobiliário (quantidade e tipo) e c) os materiais (tipo e quantidade).

Com relação aos elementos estruturais é, importante notar que, num primeiro momento, embora determinantes, pode haver por parte do/a professor/a a possibilidade de driblar por vezes essas condicionantes, isso por meio do planejamento. Assim, planejando e organizando a proposta pedagógica, aliado ao tempo e ao espaço, é perfeitamente possível realizar atividades que requerem, por conta do espaço físico, maior desprendimento tanto do adulto quanto da criança. Do mesmo modo, o planejamento prévio é imprescindível quando se trata da utilização de materiais disponíveis e do mobiliário existente. Assim, o espaço se tornará um ambiente de aprendizagem (FORNEIRO, 1998).

De qualquer forma é preciso reconhecer que a infraestrutura (física e pedagógica) das escolas precisam ser pensadas no sentido de dar condições às professoras e estudantes de interagirem em ambientes propícios ao ensino e aprendizagem. Forneiro (1998) diz a esse respeito que ao/a professor/a cabe exercer um papel ativo em todo o processo educativo, que se inicia com o planejamento e que se estende para a organização dos espaços, propriamente ditos.

As reflexões que desenvolvemos até aqui nos levam a questionar o motivo do descaso com a infraestrutura escolar, já que é fundamental, conforme apresentamos, para a organização da escola e do trabalho pedagógico. Ou seja, até quando o descaso dos governantes em relação à educação brasileira imperará?

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Toda partida requer seu ponto de chegada, entretanto, no percurso há que se construir meios para a obtenção do êxito. Igualmente, todo projeto de pesquisa que se pretende concluído necessita de meios para isso. Sendo assim, nesta seção, apresentaremos elementos que foram essenciais para o desenrolar desta pesquisa, cujo método definido considerou as questões orientadoras deste estudo, que foram: quais as condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica, em especial às orientações curriculares, espaços físicos e organização pedagógica existentes para a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF, de duas escolas de Porto Velho/RO? O que pensam as professoras e familiares de duas escolas de Porto Velho/RO sobre a inserção e as condições de atendimento das crianças de cinco e seis anos no EF?

Deste modo, vale destacar que os objetivos foram:

Objetivo Geral:

- Analisar as condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica, bem como as perspectivas das professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF, em duas escolas de Porto Velho/RO.

Objetivos Específicos:

- Levantar as condições estruturais e pedagógicas oferecidas pelas escolas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de cinco e seis anos no EF e
- Compreender o que pensam professoras e familiares acerca da inserção e condições de atendimento das crianças de cinco e seis anos no EF.

Seguem, portanto, a abordagem da pesquisa, a descrição do campo e dos sujeitos envolvidos, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados nesta pesquisa.

5.1 Abordagem da Pesquisa

Na realização desta pesquisa, importante se fez, além de conhecermos a cultura local, absorver as interpretações de cada um dos entrevistados frente aos questionamentos e a realidade em que vivem, pois, em uma pesquisa que se pretende qualitativa, “O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece” (TRIVIÑOS, 1992, p.

122). Por isso, essa pesquisa de abordagem qualitativa, surgiu da sua relevância no campo educacional.

Consideramos, para esse estudo qualitativo, a entrevista, a análise documental e o levantamento da infraestrutura escolar como importantes elementos de coleta de dados. Entendendo a importância da contextualização dos locais de estudo nas investigações que se pretendem qualitativas, quando da investigação e da coleta dos dados para posterior interpretação. Coube-nos

Reconhecer a existência, ainda que implícita na maioria das vezes, de que vamos ao campo com teorias e com hipóteses, e estarmos prontos a colocá-las em suspensão ou a refutá-las diante do que nesse processo de encontro observamos é uma postura importante. (SATO; SOUZA, 2001, p. 40).

Sabendo-se que uma característica da pesquisa com abordagem qualitativa é ser descritiva, conforme Bogdan e Biklen (1994), haja vista que os dados coletados são sempre por meio de anotações sobre o meio e transcrições das falas dos sujeitos, assim como por meio de imagens, documentos pessoais e outros que enriquecem e contribuem na análise do objeto de pesquisa, denotando a importância da palavra escrita. No entanto, assume caráter científico quando há uma problematização, em torno de uma realidade dada, ultrapassando a simples descrição dos fatos, havendo preocupação com o rigor e a abrangência dos dados, construindo conhecimento sobre, e não apenas opinando num dado contexto. Fizemos, para isso, o uso do diário de campo, que possibilitou-nos reflexões sobre o observado, de forma subjetiva, sem perder aspectos subjacentes.

A seguir, são descritos o campo de investigação, os participantes e os procedimentos metodológicos que foram adotados.

5.2 O Campo

Em 2015, o município de Porto Velho, capital de Rondônia, contava com uma população de aproximadamente 500 mil habitantes, e, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014, 67,26% das crianças em idade pré-escolar foram matriculadas nas redes pública e privada. Se comparado ao ano de 2013, esse número foi menor, afinal a porcentagem em 2013 foi de 70,58%.

Para Minayo (2013, p. 202): “O trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que, a rigor, não poderia ser pensada sem ele.” Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida no município de Porto Velho em duas escolas municipais que

ofertavam o EF, tendo o intuito de analisar a inserção das crianças da EI no primeiro ano do EF.

De acordo com uma listagem fornecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2015, havia no município de Porto Velho 23 escolas que atendiam, exclusivamente, aos anos iniciais do EF. Desse universo, optou-se por realizar a pesquisa levando-se em consideração realidades diferentes que num primeiro momento se concretizam na infraestrutura das escolas.

Sendo assim, as escolas²⁶ selecionadas à pesquisa se encontram na zona urbana da cidade, sendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Fada Azul, localizada no Bairro São Cristovão, e a EMEF Soldadinho de Chumbo, localizada no Bairro Pedrinhas.

5.2.1 EMEF Fada Azul

A EMEF Fada Azul está localizada no Bairro São Cristovão, em Porto Velho/RO, e é considerada pela sociedade e pela SEMED como sendo uma das escolas municipais que apresentam uma boa infraestrutura escolar. As observações *in loco* nesta escola e as anotações feitas no diário de campo a partir disso foram fundamentais à pesquisa e à descrição da escola. Porém não pudemos caracterizá-la melhor porque não tivemos acesso a documentos atualizados como o PPP e outros.

A escola atende onze turmas do 1º ao 5º ano, tanto no período matutino quanto no vespertino, com uma média de alunos por turma entre 20 a 27. À noite, funcionam turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo uma turma de 1ª a 4ª séries, com nove alunos matriculados, e uma da 5ª, com 13 alunos, uma da 6ª, com 26, da 7ª, com 32, e da 8ª série, com 30 alunos.

5.2.2 EMEF Soldadinho de Chumbo

A EMEF Soldadinho de Chumbo está localizada no município de Porto Velho/RO, na zona oeste da cidade, especificamente, no Bairro Pedrinhas, que, segundo a descrição no PPP desta escola, é um bairro pouco estruturado e de alta periculosidade. Basicamente, formado por famílias de baixa renda, das quais algumas desempregadas e com baixo nível de

²⁶ Os nomes das escolas são fictícios, bem como o das professoras e familiares entrevistados/as.

escolaridade. Contudo, tem em seu entorno locais de comércio como mercados, farmácias, casas de materiais de construção, padarias, restaurantes, posto de saúde etc.

A escola é legalmente reconhecida e atende às modalidades de ensino do EF do 1º ao 5º anos, no período matutino e vespertino, e EJA 1º e 2º segmentos, no período noturno. O PPP desta escola encontra-se atualizado.

5.3 Sujeitos da Pesquisa

Neste item, apresentaremos os sujeitos que colaboraram com este estudo.

5.3.1 As Professoras

Participaram deste estudo quatro professoras que atuavam no primeiro ano do EF, sendo duas por escola e que foram indicadas a participar pela direção das escolas. O contato inicial com as professoras foi de cordialidade e respeito, e a elas, individualmente, foi explicado o objetivo da pesquisa e qual seria o nosso papel enquanto pesquisadoras e o delas, enquanto sujeitos de pesquisa. A questão ética foi abordada em todas as fases desde a primeira conversa. Ao término das entrevistas, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

As duas professoras que foram indicadas na EMEF Fada Azul aceitaram participar da pesquisa. Na EMEF Soldadinho de Chumbo, tivemos que procurar uma terceira professora porque uma das que nos indicaram, no dia da entrevista, não estava na escola por motivo de doença. Quando voltamos a falar com ela, a professora demonstrou desinteresse, colocando empecilhos para a realização da sua entrevista. Diante disso, agradecemos a atenção da professora e procuramos outra que imediatamente aceitou em colaborar com a pesquisa, marcando o dia e o horário para ser entrevistada.

As entrevistas com as professoras aconteceram no mês de setembro de 2015. Todas foram feitas com mulheres/professoras, ou seja, nas duas escolas não havia nenhum homem/professor atuando nos primeiros anos do EF, exceto na EMEF Fada Azul, em que as aulas de Educação Física são ministradas por professor. Esse dado demonstra claramente que o magistério continua sendo uma profissão feminina conforme dados do Censo de Profissionais do Magistério (CPM) de 2003, das professoras que atuam nos anos iniciais do EF 85% são mulheres, e, na EI, essa porcentagem eleva-se para 98,5%.

Em sendo assim, apresentamos o quadro com a relação das professoras que participaram desta pesquisa:

Quadro 1– Relação das professoras que participaram da pesquisa

Local de trabalho	Turma que leciona	Nome da professora	Idade	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação no 1º ano do EF	Tempo de atuação na EI	Formação acadêmica	Cursos de Formação continuada e que participa ou já participou
EMEF Fada Azul	1º Ano do EF	Clara	29 anos	10 anos	08 anos	2 anos	Pedagoga, especialista em Psicopedagogia	Pró-Letramento de matemática e Pnaic
EMEF Fada Azul	1º Ano do EF	Rosa	43 anos	17 anos	11 anos	6 anos	Pedagoga, especialista em Psicopedagogia	Pnaic
EMEF Soldadinho de Chumbo	1º Ano do EF	Ágata	51 anos	13 anos	09 anos	Não tem experiência	Pedagoga	Proinfo, Pró-Letramento e Pnaic.
EMEF Soldadinho de Chumbo	1º Ano do EF	Liz	57 anos	29 anos	08 anos	Não tem experiência	Pedagoga, especialista em Gestão escolar e Psicopedagogia	Proinfo, Pró-Letramento e Pnaic.

Fonte: Dados levantados a partir da entrevista elaborada pela autora, 2015.

5.3.2 Familiares

As entrevistas com os membros das famílias aconteceram no mês de setembro de 2015 e também teve mais a participação das mulheres, embora quiséssemos ter tido a participação dos homens, foi-nos possível, apenas, entrevistar um. Das seis entrevistas, duas aconteceram na casa das entrevistadas, ou seja, na casa de Elza, que tem seu filho matriculado na EMEF Fada Azul, e da Ruth, que tem seu filho matriculado na EMEF Soldadinho de Chumbo. As demais aconteceram na própria escola. No quadro abaixo, seguem algumas informações, quanto às idades referente aos filhos e filhas dos participantes. Estão de acordo com o mês da realização da entrevista.

Quadro 2– Relação dos familiares que participaram da pesquisa

Local em que o/a filho/a está matriculado/a	Nome	Idade	Idade do/a filho/a	Nível de escolarização	Profissão
EMEF Fada Azul	Elza	35 anos	06 anos completos	Cursando Letras/UNESC	Funcionária pública

EMEF Fada Azul	Vânia	37 anos	06 anos completos	Ensino Fundamental concluído	Do Lar
EMEF Fada Azul	Íris	25 anos	06 anos completos	Ensino Médio concluído	Recepcionista em Laboratório
EMEF Soldadinho de Chumbo	Lucas	34 anos	06 anos completos	Ensino Médio concluído	Funcionário em uma empresa de limpeza terceirizada
EMEF Soldadinho de Chumbo	Rita	28 anos	05 anos e 11 meses	Cursando Serviço Social/UNIP	Doméstica
EMEF Soldadinho de Chumbo	Ruth	27 anos	06 anos e 7 meses	Ensino Fundamental concluído	Babá

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados nas entrevistas, 2015.

5.4 Instrumentos e procedimentos

Para viabilizar a realização desta pesquisa, primeiramente, obtivemos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) uma lista contendo informações sobre as 74 escolas municipais da zona urbana. Observamos que destas, 14 são de EI, 39 são de EI e EF e somente 21 escolas ofertam exclusivamente os anos iniciais do EF. Porém, sabe-se que mediante o Decreto nº 20.070, de 24 de agosto de 2015, que instituiu o Programa de Parceria Educacional Estado-Município para universalizar o atendimento do EF, e o Termo de Cooperação Técnica e Educacional nº 01/2015, celebrado entre Estado e Município, a partir de 2016, o número de escolas que oferecem o EF deve ter aumentado, pois algumas escolas estaduais passaram integralmente para a SEMED do município de Porto Velho/RO.

Para alcançarmos o objetivo desta pesquisa, escolhemos duas escolas que atendiam ao critério de inclusão adotado para esta pesquisa, ou seja, uma indicada pela SEMED, considerada como sendo de boa infraestrutura, e outra com infraestrutura menos adequada. Seleccionadas as escolas, a partir de visita a elas, quando conversamos com as gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas explicando o objetivo da pesquisa e a metodologia que seria utilizada, enfatizando que para a pesquisa seriam utilizados três instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada, a análise documental e o levantamento de dados da infraestrutura da escola, destacando os benefícios e os possíveis riscos que poderiam surgir com a realização da pesquisa. Como benefícios, acreditávamos que o fato de as professoras e familiares terem um momento de reflexão sobre a inserção das crianças no EF seria uma possibilidade de rever a própria prática ou conduta. Também para a comunidade escolar seria possível repensar a infraestrutura da escola para melhor atender estes estudantes, reivindicando melhorias da SEMED.

A metodologia utilizada não ofereceu riscos aos sujeitos. No entanto, considerando que toda pesquisa envolvendo seres humanos é passível de contratempos, foi dada atenção especial na condução das entrevistas, evitando situações que implicassem algum tipo de constrangimento às entrevistadas.

Importante salientar que, após o diálogo com as gestoras, as mesmas assinaram o Termo de Autorização para a realização da pesquisa (Apêndice A), estabelecendo neste contato inicial um clima de confiança e parceria.

Da mesma maneira, primando pela ética, com a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIR (Anexo A), os sujeitos foram esclarecidos acerca dos procedimentos e dos objetivos da pesquisa e por isso foi solicitado a eles que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), elaborado de acordo com a Resolução do Conselho de Saúde - CNS nº 466/2012, tendo sido entregue uma cópia deste documento a cada um dos participantes. Desta maneira, as professoras indicadas de cada escola foram entrevistadas em horário destinado ao planejamento escolar, não havendo prejuízo algum aos estudantes.

O espaço escolar foi o local do contato inicial com os familiares que foram escolhidos, tendo como critério a idade dos filhos, ou seja, preferencialmente as crianças de cinco e seis anos. Desta forma, foram realizadas, ao todo, seis entrevistas, sendo três representantes das famílias por escola.

5.4.1 Análise documental

Com a análise documental, tivemos acesso ao PPP das escolas, uma vez que ele é o documento que define a escola em todos os seus aspectos: administrativo, físico, financeiro, jurídico, pedagógico e social. A partir dele é possível contrastar a realidade com o que está previsto neste documento escolar.

Igualmente, as legislações que norteiam o fazer pedagógico no EF também foram objeto de pesquisa, assim como outros documentos que se fizeram necessários para a compreensão das políticas públicas referentes ao EF de nove anos em vigor.

Uma vez que, “Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 2011, p. 51).

Apresentamos nos quadros três e quatro os documentos que subsidiaram a elaboração deste estudo.

Quadro 3: Descritivo dos documentos federais relacionados ao EF de nove anos e suas respectivas fontes

Documento	Tipo/Finalidade	Procedência
Constituição Federal	Constituição Federativa da República do Brasil (CF)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
Lei nº 8.069/90	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf
Lei nº 9.394/96	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/LEI09394_1996.pdf
Lei nº 10.172/01	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (2001-2010)	http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/LEI10172_2001.pdf
Resolução CNE/CEB nº3/05	Define normas nacionais para a ampliação do EF para nove anos de duração	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf
Lei nº 11.114/05	Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do EF aos seis anos de idade.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm
Lei nº 11.274/06	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.	http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/LEI11274_2006.pdf
Resolução Nº 07/ 2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos.	http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE007_2010.pdf
Lei nº 12.796/13	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm
Lei nº 13.005/14	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (2014/2024)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Fonte:Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados na pesquisa.

Quadro 4: Descritivo dos documentos municipais relacionados ao EF de nove anos e suas respectivas fontes

Documento	Tipo/Finalidade	Procedência
Resolução nº 12/CME-2005	Estabelece normas para o EF do Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho e dá outras providências.	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

Resolução nº 01/CME-2006	Estabelece critérios para aplicação dos procedimentos de classificação, reclassificação e dá outras providências.	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Resolução nº 24/CME-2007	Dispõe sobre normas para avaliação de ensino e aprendizagem do sistema municipal do ensino de Porto Velho.	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Projeto Político Pedagógico (PPP) 2007	Documento Escolar	EMEF Fada Azul
Resolução nº 22/CME-2010	Regulamenta o ingresso do aluno no EF no ano letivo de 2011 na rede municipal de ensino de Porto Velho.	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Resolução nº 05/CME-2011	Fixa as normas e diretrizes para elaboração do Regimento escolar e o PPP das instituições escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho.	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Resolução nº 02/CME-2013	Fixa normas para a organização do Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Portaria nº 009/2014-GAB/SEMED	Dispõe sobre o sistema de avaliação, estudos de recuperação, frequência, calendário escolar, horário de planejamento e dá outras providências para as escolas públicas municipais nas etapas de ensino e modalidades do EF.	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Resolução nº 05/CME-2014	Altera normas para o ingresso na EI e EF da Rede Municipal de Ensino e da iniciativa privada de Porto Velho.	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
PME – 2015-2024	Plano Municipal de Educação (PME) 2015/2024	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Medida Liminar dos Autos nº 11677-27.2013.401.4100	Ação civil pública proposta pelo MPF contra a União e o Estado de Rondônia.	http://www.prrp.mpf.mp.br/areas-de-atuacao/cidadania/2014/acoes-civis-publicas/decisoes-da-justica-federal/mantida-decisao-que-amplia-acesso-de-criancas-as-escolas
Projeto Político Pedagógico (PPP) 2015	Documento Escolar	EMEF Soldadinho de Chumbo
Portaria nº 080/2015-GAB/SEMED	Estabelece diretrizes para operacionalização do Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento nas escolas da Rede Pública Municipal de Porto Velho-RO.	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

Fonte:Elaborado pela autora a partir dos documentos analisados na pesquisa.

5.4.2 Entrevista semiestruturada

Neste item as entrevistas serão apresentadas separadamente.

5.4.2.1 Entrevista com as professoras

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras, cuja intenção foi levantar como vem ocorrendo a inserção das crianças da EI no primeiro ano do EF, gravadas e

transcritas, respeitando-se a fala dos entrevistados. “Assim, é mister considerar, na transcrição, não apenas as falas, mas também as hesitações, risos, silêncios, lapsos, interrupções etc., muitas vezes reveladores de conteúdo” (VIÉGAS, 2007, p.114).

Destarte, a ética na interação com o outro e o zelo pela autenticidade das informações obtidas foram premissas nesta pesquisa, além da garantia do anonimato das entrevistadas. Na entrevista o foco foi sobre informações dadas pelos sujeitos acerca do objeto de pesquisa. Minayo (2013) considera importante que se tenha noção de que se trata de mais que uma simples coleta de dados. O que ocorre na entrevista é uma situação de interação que se quer respeitosa.

Num primeiro momento e a partir de um roteiro pré-estabelecido (Apêndice C), as entrevistas individuais e semiestruturadas aconteceram na escola com as professoras que atuavam no primeiro ano do EF. Buscou-se saber a respeito do que pensavam sobre a inserção das crianças da EI, ou seja, crianças de cinco e seis anos no EF, e as possíveis consequências. Importante ter em mente que

Os momentos de conflito, de transição e de dúvidas são celeiros férteis para informações sobre determinada coletividade. Da mesma forma que há momentos conjunturais mais propícios à captação de níveis mais profundos da realidade, há, ao nível dos indivíduos, informantes particularmente “estratégicos” para revelar os segredos do grupo (MINAYO, 2013, p.117).

Todas as professoras preferiram o ambiente escolar para darem suas entrevistas, que aconteceram em horários de planejamento ou no horário estabelecido às aulas de Educação Física, que são ministradas por professores/as da área de Educação Física.

As entrevistas com as professoras duraram em média 30 a 40 minutos. As professoras demonstraram certa ansiedade, mas, ao final, concluíram que foi bom ter participado, pois refletiram sobre questões que são pertinentes a função que exercem.

Em todas, era visível a ansiedade das professoras para serem ouvidas e o que isso gerou nelas, pois todas, sem exceção, puderam refletir naquele momento sobre si, seu trabalho e sua profissão.

5.4.2.2 Entrevista com os familiares

Também participaram seis representantes das famílias, sendo três de cada escola, todos com crianças matriculadas no primeiro ano do EF. As entrevistas realizadas com os representantes familiares aconteceram tanto no espaço escolar como nos lares. Ao todo, foram

realizadas seis entrevistas, sendo quatro nas escolas e duas na casa de duas mães. As entrevistas duraram aproximadamente de 20 a 25 minutos.

A entrevista com os familiares (Apêndice D) contou com perguntas de cunho pessoal tentando reportar o que de fato pensam os familiares sobre a oferta de ensino aos seus filhos e filhas e o quanto sabiam sobre o funcionamento da escola em que eles e elas estavam matriculados/as.

As entrevistas com os familiares da EMEF Soldadinho de Chumbo se deram a partir da escolha destes. Posso dizer que não foi fácil encontrar famílias com o perfil que pretendíamos, ou seja, pelos responsáveis por crianças mais novas, entre cinco e seis anos. Os pais indicados pelas professoras das turmas afirmaram não terem tempo e alguns faltaram ao dia combinado. Por isso, foram feitos outros convites por parte das professoras até que gravamos seis entrevistas que foram transcritas, analisadas e agrupadas em grandes temáticas.

Para realizarmos entrevistas com uma mãe cuja filha ingressou no EF aos cinco anos de idade e com um pai de uma aluna de seis anos, ambas da mesma turma, ou melhor, alunas da Professora Liz. E, a pedido de uma mãe, uma das entrevistas aconteceu em sua própria casa. O filho da mesma, com idade de seis anos, era aluno da Professora Ágata.

Com relação às entrevistas na EMEF Fada Azul, realizamos também duas na escola, com duas mães e da mesma forma que na outra, a pedido de outra mãe, realizamos a entrevista em sua casa.

Inicialmente, a professora sugeriu o nome de alguns pais e mães de crianças, com idade entre cinco e seis anos, porém, conforme as negativas dos familiares chegavam, outros nomes nos eram passados e foram necessárias, em alguns casos, várias ligações para combinar o dia, o local e horário para a realização das entrevistas. De certo modo, essas situações eram previstas num trabalho de pesquisa como este, que requer colaboração e participação do outro.

Antes do início de todas as entrevistas realizadas, foi lido o Termo de Livre Consentimento. Desta forma, era explicada a finalidade e o passo a passo da entrevista.

5.4.3 Levantamento dos dados da infraestrutura

A fim de conhecer a realidade em que estão inseridos os estudantes e as professoras, realizamos por meio de um formulário (Apêndice G), um levantamento da infraestrutura das escolas. Assim, em cada uma, o preenchimento do mesmo foi realizado juntamente com um membro da equipe gestora e foi possível constatar *in loco* as condições físicas e materiais de

cada local pesquisado. Outrossim, o estabelecimento de diálogo entre pesquisadora e funcionários destas escolas também se fez pertinente.

O formulário para o levantamento de dados foi baseado em documentos do MEC voltados para a EI, uma vez que a idade das crianças que ingressam no EF é cada vez menor. Os documentos são: Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998c), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1999), DCNEI (BRASIL, 2009), Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000) e PNE (BRASIL, 2014).

5.4.4 Análise de dados

As questões éticas num estudo requerem ser objetivas e estabelecidas em termos de acordo que deverão ser cumpridos à risca até sua conclusão, destacando-se da importância de se preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, assim como o cuidado na apresentação dos dados da pesquisa. “Nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.75).

A fim de responder às questões da pesquisa, utilizamos a técnica da triangulação. “Essa palavra-chave é utilizada para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno” (FLICK, 2009, p. 361). Para tanto, recorreremos à triangulação dos dados, ou seja, ao uso de diferentes fontes de dados, o que exige do pesquisador perspicácia durante a coleta de dados (entrevista semiestruturada, levantamento de dados sobre a infraestrutura escolar e análise documental) e sua posterior análise. Pois,

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 1992, p. 138).

Assim, iremos apresentar os relatos das professoras e dos familiares, ora numa unidade menor de sentido, ora numa unidade maior, de forma que exemplifique melhor o pretendido no relato. Para tanto, os eixos temáticos de codificação foram definidas, *a posteriori*, em unidade de contexto, ou seja, que mais se aproximavam do tema central, de acordo com as informações oriundas das falas dos entrevistados que foram gravadas e transcritas para análise.

Foi preciso, então, organizar e selecionar trechos das entrevistas, destacando aspectos mais relevantes para responder à questão da pesquisa - elementos de significação – para, então, agrupá-las em eixos temáticos e, assim, “[...] então propor inferências e adiantar interpretações dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131), levando em consideração todo o processo que envolveu esta pesquisa.

Foram criados dois eixos temáticos. Um buscou destacar aspectos presentes nos relatos que mais se aproximavam da inserção das crianças de cinco e seis anos no EF. O outro tema foi sobre as implicações da infraestrutura para o desenvolvimento das crianças. Os temas foram definidos a partir da relação com o problema de pesquisa e que se evidenciou nas entrevistas.

Embora seja uma tarefa árdua, que requer tempo e persistência do/a pesquisador/a, sem dúvida a entrevista foi um instrumento valioso nesta pesquisa. Assim como a análise documental e o levantamento da infraestrutura das escolas, as entrevistas também forneceram elementos para a análise dos dados. Além disso, o diário de campo compôs-se de registros realizados durante as entrevistas e visitas às escolas e também foi utilizado como suporte a esta pesquisa, na análise de dados.

6 A INSERÇÃO DA CRIANÇA DE CINCO E SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção abordaremos aspectos da legislação educacional que regem o EF de nove anos, bem como serão apresentados trechos dos relatos dos entrevistados, professoras e familiares, dispostos em eixos temáticos formulados a partir dos relatos sobre as questões presentes neste estudo. A seção abordará, a partir dos dados, as condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica, em especial às orientações curriculares, espaços físicos e organização pedagógica, existentes para a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF, de duas escolas de Porto Velho/RO, bem como o que pensam as professoras e familiares dessas escolas sobre a inserção e as condições de atendimento das crianças de cinco e seis anos matriculadas no EF.

6.1 Aspectos legais sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF

Se for para escolarizar a infância, eu sou contra.
Se for para respeitar a infância, sou a favor.
(ARROYO, 2006, p. 7)

A partir da proposição do EF de nove anos, em 2006, ao ingressar na escola fundamental aos seis anos de idade, existia uma pressão social sobre a criança, que se encontrava num estágio de transição da EI para o EF, com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, criando expectativas nelas sobre seu próprio desenvolvimento. Desta forma, atualmente, no contexto escolar da educação básica, o termo inserção refere-se à matrícula cada vez mais cedo de crianças, a partir dos cinco anos de idade, no primeiro ano do EF e que, portanto, tem alterado de certa forma a rotina escolar, antes pensada para crianças a partir dos sete anos de idade.

É possível observar na legislação as alterações no campo educacional em relação ao ingresso das crianças na educação básica. Como exemplo, a primeira LDBN (Lei nº 4.024/61), que, em seu Art. 27, versava sobre a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos, que foi reformulada pela Lei nº 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, revogando esse e outros artigos da Lei nº 4.024/61, tornando o ensino obrigatório dos sete aos 14 anos de idade, ampliando a obrigatoriedade do ensino para oito anos.

Atualmente, com a segunda LDBN, tem-se um EF de nove anos e que prevê a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos. Isso, mediante as alterações feitas pelas Leis nº 11.494/07 e nº 12.796/13. Ou seja, referente à obrigação da matrícula das crianças na Educação Básica, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a redação do artigo 6º da LDBN (Lei nº 9.394/96), que dispõe: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Isso, em substituição à Lei anterior de nº 11.114, de 16 de maio de 2005: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005).

E o acesso das crianças aos seis anos de idade no EF passou a ser obrigatório através da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, mediante a alteração da redação do artigo 32 da LDBN, que prescreve: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 2006).

Certamente, esta foi uma alteração que causou alvoroço na EI, pois sem dúvida alguma os atos legais e normativos acima descritos tiveram relevância social porque foram conquistas sociais, ou melhor, uma política educacional e social para atendimento à população pobre brasileira, haja vista que as crianças de classe média e alta já se beneficiavam desta possibilidade em escolas particulares. Apesar de que, em nosso Estado, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/98, que responde à consulta do INEP sobre a possibilidade de estender o EF para nove anos devido ao interesse e iniciativa da prefeitura de Porto Velho/RO, sabe-se que crianças de seis anos eram matriculadas no EF mediante a possibilidade advinda do antigo FUNDEF, cujo repasse de valores destinados às escolas públicas são contabilizados por aluno, daí o motivo econômico de se adiantar a escolarização dessas crianças.

Assim, não há dúvidas de que houve um avanço considerável na política educacional quanto ao ingresso e à permanência dos estudantes nas escolas, levando-se em consideração o contexto social, haja vista os investimentos do Governo Federal na área educacional nos últimos anos, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) mediante a Lei nº 11.494/07, que entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 2007, que foi criado a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Abrange financeiramente todas as etapas e modalidades da educação básica.

No entanto, o que está em vigor no Brasil e em nosso Estado diz respeito à sentença a respeito da idade limite para ingresso no EF, como dissemos no início deste estudo acerca da Medida Liminar, que era pouco conhecida pelas professoras e familiares, pois, em conversas diárias com os colegas de profissão e com os familiares, era comum ouvir pelos corredores das escolas o lamento das professoras sobre os efeitos dessa decisão e a total falta de conhecimento delas e dos familiares sobre as leis que regem atualmente a educação da infância. O que vem ocorrendo é uma total desinformação, vista no ato das matrículas: pais, mães e responsáveis, quando chegam às escolas para matricular seus filhos e filhas ficam na dúvida porque, já a partir da creche, estão ingressando precocemente. Testemunhamos tais fatos, devido à atuação em escolas das redes municipal e estadual de ensino de Rondônia.

Saliente-se que, como anteriormente mencionado, a Medida Liminar dos Autos do Processo Judicial de nº 11677-27.2013.401.4100 de 20 de maio de 2014, proposta pelo MPF, amplia o acesso de crianças às escolas, suspendendo nas redes pública e privada de ensino no Estado de Rondônia a aplicação dos artigos 2º e 3º da Resolução Federal CNE/CEB nº 1/2010, artigos 2º, 3º e 4º da Resolução Federal CNE/CEB nº 6/2010, bem como dos artigos 3º, § 1º e 5º, da Resolução Estadual CEE/RO nº 824/210. Desta forma, o ingresso precoce das crianças no EF é válido em nosso Estado.

Consequentemente, essa decisão gerou discordâncias, principalmente sob o prisma pedagógico e de infraestrutura, pois a EI tem uma dinâmica de trabalho que envolve mais o lúdico, as brincadeiras e formas de interagir com o espaço e com o outro, diferente da rotina estabelecida no EF, que exigirá mais da criança de cinco anos com relação à disciplina, conteúdos específicos e horários rígidos. Prevendo-se que será um desafio oferecer algo além disso à criança de cinco anos, uma vez que a de seis, que já se encontra nessa formalidade de ensino, ainda não usufrui de espaços, mobiliários e materiais didáticos para o seu pleno desenvolvimento. Encurta-se a infância, se junto às legislações não vierem acompanhadas as condições de um espaço educacional adequado para receber estas crianças. Inclusive, na Comissão de Educação do Congresso Nacional, tramita, em regime de prioridade, o Projeto de Lei nº 6.755/2010 (original PLS nº 414/2008), de autoria do Senador Flávio Arns, do Estado do Mato Grosso, pretendendo alterar a LDBN, quanto à idade obrigatória no EF, conforme o texto:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos 5 (cinco) anos de idade, no ensino fundamental...

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 5 (cinco) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante...

Art. 87..... § 3º I - matricular todos os educandos a partir dos 5 (cinco) anos de idade no ensino fundamental.

O promotor de justiça João Paulo Faustinoni e Silva, do Estado de São Paulo, é contrário a estas medidas e aponta desvantagens à criança quanto ao seu ingresso precoce no EF. Para ele, o corte etário até 31 de março, ou seja, os critérios etários, é forma de proteger os direitos fundamentais das crianças à sua infância num contexto social e histórico que deve prevalecer no interior das escolas e que precisam ser respeitadas as etapas de desenvolvimento infantil. Destarte, afirma que a CF e a LDBN não sugerem a inserção das crianças de cinco anos no EF, pois, na interpretação dele, a infância precisa ser preservada, e não adultizada. E traz outros questionamentos, tais como:

Se hoje discutimos a legalidade de um critério objetivo, o que se dirá caso se permita a regra de ingresso prematuro no ensino fundamental por força de análises subjetivas? Quais serão os testes preditivos utilizados? Quais métodos serão empregados? Quais serão os profissionais habilitados? Os pais aceitarão os atestados de falta de competência de seus filhos de cinco, ou, por que não, quatro anos de idade? (SILVA, 2012, p.22).

Essa preocupação com o ensino das crianças da primeira infância se percebe sob dois fatores: o primeiro são as expectativas das famílias em relação à aprendizagem dos/as filhos/as, o que, muitas vezes, queima etapas do próprio desenvolvimento infantil, o que pode gerar, inclusive, quadros de medicalização destas crianças, pois, muitas vezes, antecipar equivale à perda de tempo, e não o contrário.

Outro fator a se considerar, como destaca Campos (2012), é o fator econômico, ou seja, as políticas educacionais estão imersas em uma sociedade capitalista, que tem como foco a eficiência e a produtividade em todos os setores sociais. Na educação, o foco por essa eficiência e produtividade tem sido cobrado da EI, pois, “[...] ela é considerada importante para reduzir o futuro fracasso escolar dos alunos, para produzir cidadãos capazes de sobreviver na sociedade capitalista, para garantir um mínimo de coesão social” (p.17).

Nas palavras de Saveli (2008, p. 68), “O acesso à educação obrigatória mais cedo se constitui em um instrumento de luta política, para que todas as crianças, inclusive as das classes populares, possam usufruir da igualdade de oportunidades.” Contudo, apenas inseri-las na escola não basta, entendemos que é preciso oferecer condições iguais de acesso, permanência e possibilidades de aprendizagem às crianças, efetivamente, no EF.

Porém a implementação de uma política de forma precipitada, que não leva em conta seus implementadores pode trazer consequências que vão contra a “intenção”

legal, gerando uma educação de qualidade questionável que, ao invés de proteger, expõe a criança às mazelas da sociedade contemporânea num processo de exclusão social (CRUVINEL, 2009, p. 77).

Como citado anteriormente, a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), um Grupo de Trabalho do Conselho Nacional de Educação (CNE) analisou e foi favorável ao Parecer nº 020/98, referente a uma Consulta relativa ao EF de nove anos, cujo objetivo era o de estender o EF para nove anos, sendo uma iniciativa da prefeitura do município de Porto Velho/RO.

Isso implicaria a inclusão de alunos de seis anos de idade no Censo Escolar do EF já em 1998, o que, conseqüentemente, repercutiria na distribuição de recursos do antigo FUNDEF, gerando um acréscimo considerável de recursos financeiros ao sistema educacional do Estado em questão.

Desse modo, o CNE, na época, ressaltou que

Cabe à Câmara de Educação Básica esclarecer as autoridades educacionais, tanto normativas como executivas, sobre matéria tão relevante que não pode tornar-se objeto de políticas dúbias, ou mesmo oportunistas, que em nome do legalmente possível ou do financeiramente rentável possam resultar em constrangimentos administrativos e pedagógicos que redundem em menor qualidade de aprendizagem para as crianças de seis anos, exatamente numa idade em que o processo de alfabetização precisa estar resguardado pela competência gerencial e pedagógica (BRASIL, 1998).

Já havia uma preocupação frente aos reais motivos pelos quais se almejavam o ingresso da criança menor de sete anos no EF. Contudo, conforme disposto no Parecer nº 020/98, mesmo antes que a atual lei o permitisse, muitas crianças menores de sete anos já se encontravam matriculadas tanto na EI e nas classes de alfabetização, quanto no primeiro ano do EF. Os sistemas estaduais e municipais já apresentavam propostas de matricular crianças de seis anos, no EF, ou seja, crianças da primeira infância, pois, de acordo com a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069/90, em seu Artigo 2º, “considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança”.

Nesse sentido, interessa-nos saber sobre a inserção da criança de cinco e seis anos no EF, no município de Porto Velho/RO, ou seja, como o município se organizou legalmente na ampliação do EF com nove anos de duração? Nossa preocupação vai ao encontro das indagações relacionadas às políticas públicas educacionais e ao fazer pedagógico, presentes na atualidade, no entender de Kramer, Nunes e Corsino (2011). Para Garni (2007) e Saveli (2008), o EF de nove anos de fato é uma maneira de garantir aos estudantes, principalmente

para os das classes populares, por meio da obrigatoriedade de frequentar o EF aos seis anos, acesso à educação democraticamente.

Todavia, a preocupação com a materialidade dessa lei no cenário educacional tornou-se realidade, considerando a aprovação da Lei nº 11.114/05, que alterou os artigos 6º, 32 e 87 da LDBN, que “torna obrigatória o início do EF aos seis anos” (BRASIL, 2005), já que as condições das escolas quanto à infraestrutura, à organização pedagógica e à formação dos profissionais em educação certamente influenciariam e influenciam tanto positiva como negativamente e que para tanto era no mínimo esperado que acontecesse um amplo debate com a sociedade acerca dessa lei e suas implicações no cenário educacional brasileiro.

A realidade de muitas escolas, principalmente quanto à infraestrutura, não atende às necessidades, devido não serem adequadas para a promoção do desenvolvimento global da criança, quando esta chega ao primeiro ano do EF.

Em Porto Velho, a Resolução nº 05/CME – 2014, que alterou normas para o ingresso na EI e EF da Rede Municipal de Ensino e da iniciativa privada no município, trouxe nova redação para o critério de idade para matrícula nestas duas etapas de ensino. Assim, conforme o Art. 4º, fica estabelecido que a matrícula será aos quatro e seis anos de idade, independente da data de aniversário ser antes ou depois do dia 31 de março do próprio ano letivo. Porém, desde 2010, por força do art. 3º da Resolução nº 22/CME-2010, já era possível matricular, em caráter excepcional, crianças com cinco anos de idade, caso houvesse comprovação de que cursaram dois anos ou mais consecutivos na pré-escola.

6.2 Perspectivas dos sujeitos da pesquisa: considerações iniciais

Antes de iniciarmos com o propósito desta seção, ou seja, explorar os relatos das professoras e dos familiares sobre a questão da inserção das crianças no EF, retomamos algumas informações contidas na abordagem metodológica. Os dados estão divididos em dois eixos temáticos, que são inserção das crianças de cinco e seis anos no EF e implicações da infraestrutura no desenvolvimento da criança. Ora apresentaremos os relatos em uma unidade menor de significado, como exemplo uma única frase, ora em uma unidade maior de sentido, de forma que exemplifique melhor o pretendido no relato. Para tanto, os eixos temáticos de codificação foram definidas, *a posteriori*, em unidade de contexto, ou seja, que mais se aproximavam do tema central, de acordo com as informações oriundas das falas dos entrevistados que foram gravadas e transcritas para análise.

Conforme já mencionado, o ingresso das crianças cada vez mais cedo no EF é uma realidade, de forma que há crianças com cinco anos já matriculadas no primeiro ano do EF em todas as escolas. Contudo, o que percebemos com a realização das entrevistas é que tanto as professoras quanto os familiares nunca ouviram falar da Medida Liminar e das Resoluções Federal, Estadual e Municipal que estão em vigor e, com isso, não atentaram para o fato de que as crianças estão tendo diminuído o direito à vivência com o lúdico por meio das brincadeiras em casa e na escola devido a uma escolarização antecipada que exige delas maior tempo destinado ao estudo sistematizado do que ao brincar.

Ressaltamos, porém, que pelo fato de estarem na escola fundamental ou na EI, o trabalho pedagógico com as crianças frente aos conhecimentos científicos deve acontecer de alguma forma, seja através do lúdico ou não. No entanto, o que se observa é que no primeiro ano do EF é mais propício a adoção de uma forma escolarizada para ensinar e aprender, depreciando os momentos lúdicos, tão necessários à primeira infância. Segundo o relato da professora Rosa da EMEF Fada Azul,

Para falar a verdade, a SEMED mandou receber esses alunos e pronto. Para a idade deles, a escola não está preparada, porque aqui é o Ensino Fundamental, então a escola não está preparada para receber essas crianças. Mas ouvi dizer que teve uma liminar que derrubou isso, segundo os comentários que eu ouvi, nem em escola particular é para pegar mais esses alunos novos, dizem que está até no Conselho e tudo, mas eu não tenho certeza, apenas ouvi falar! (Professora Rosa, 2015).

Com relação à inserção das crianças de cinco e seis anos no primeiro ano do EF, das quatro professoras que participaram da pesquisa, apenas uma demonstrou ser a favor. As demais foram contra, especialmente, porque julgam que as crianças não estariam aptas, ou melhor, não teriam maturidade para cursar o primeiro ano do EF. Em sua fala, a professora Liz, da EMEF Soldadinho de Chumbo defende a inserção das crianças de cinco anos no EF: “Eu acho excelente, quanto mais cedo a criança for para a escola, melhor. Quanto mais contato ela tiver com os livros, com os coleguinhas e com jogos nas aulas, será excelente para elas” (Professora Liz, 2015).

Todas as professoras possuem experiência com o primeiro ano do EF entre oito a 11 anos, e duas delas tiveram experiência como professora na EI, sendo uma de cada escola. Elas têm idade entre 29 a 57 anos, todas as professoras são pedagogas e três têm pós-graduação em Psicopedagogia. Dos cursos oferecidos pelos Governos Federal, Estadual e Municipal que

participaram, em forma de formação continuada, destacaram-se o PNAIC²⁷, Pró-Letramento²⁸ e Proinfo²⁹.

Ao realizar as entrevistas nas escolas com as professoras e com os familiares, uns na escola e outros em seus lares, percebemos que existia uma necessidade em ambos os grupos de se expressarem sobre questões que ainda não haviam refletido. Foi interessante perceber que todas se colocaram à disposição para responder aos questionamentos, porém foi uma surpresa para todos que no momento em que respondiam se percebiam confusos e preocupados diante das questões, e isso se evidenciou, principalmente, no relato das professoras.

Como, por exemplo, neste relato da professora Liz, da EMEF Soldadinho de Chumbo, “Pois é, menina! Eu não me atentei para isso! Porque eu olhei aqui na lista e todos com seis anos... eu não tinha percebido a idade dessa aluna, com ela, eu trabalho individualmente.” (Professora Liz, 2015). Essa reflexão se deu a partir de um questionamento feito à professora sobre planejamento. E, no momento da entrevista, ela se levantou e foi à secretaria da escola para conferir a lista da sua turma de alunos, que estava comigo. A partir disso, ela se deu conta de que tinha em sua sala de aula alunos tendo cinco anos de idade. Especialmente por este relato: “Ela é bem pequenininha e bem dengosinha... Ela tem muita dificuldade de copiar do quadro, mas não é porque ela não consegue, é porque ela não quer e não gosta!” (Professora Liz, 2015).

Ao continuar os questionamentos, perguntamos, em específico, sobre o trabalho desenvolvido com as crianças que irão completar seis anos no decorrer do ano letivo, e por um instante a professora ficou em silêncio e me diz: “Ah, eu entendi sua pergunta, se eu tenho uma preocupação maior em relação a esses pequeninhos?” E ela, então, continuou sua reflexão, justificando-se:

Mas eu vou ter que repensar isso! Até mesmo por conta da idade, a lista com as idades dos alunos está confusa para mim. Então, é uma questão para repensar mesmo porque às vezes a criança tem cinco anos, mas tem maturidade para ir adiante, como a minha aluna Sabrina³⁰. A Sabrina está quase lendo, e ela é uma

²⁷ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

²⁸ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

²⁹ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.

³⁰ Nome da aluna é fictício.

criança que ainda irá fazer seis anos. Assim como eu tenho criança com sete anos, que está além e tenho alguns que estão aquém! Foi boa essa reflexão para mim!? Quanto ao planejamento, eu não me atentei assim pela idade, mas pelo nível de desenvolvimento, para não deixar nenhum aluno estagnado, eu os desafio com outras atividades, mas não me atentei à idade. Porque mesmo o aluno estando novinho ele tem que ser desafiado de alguma forma (Professora Liz, 2015).

Diante dessa reflexão, conforme destaca a autora Maria Malta Campos (2009), o planejamento e as características das crianças precisam ser asseguradas para que o trabalho pedagógico seja coerente com o que se propõe ser uma educação de qualidade. Ou seja, é preciso respeitar as fases de vida dos pequenos, sabendo-se que “Os conteúdos e métodos de ensino devem estar ajustados às suas características e potencialidades, seja em que escola ela estiver sendo educada” (CAMPOS, 2009, p.11-12).

Campos (2009) alerta para o que normalmente acontece na vida escolar das crianças de cinco e seis anos, quando passam a frequentar o EF, ou seja, há uma ruptura entre as duas etapas iniciais, sinalizando que no EF a obrigação da aprendizagem passa a ocupar o direito à brincadeira, antes permitido na EI.

Já na EMEF Fada Azul, uma reflexão que também surgiu durante a entrevista foi com a professora Clara, ao ser questionada a respeito da sua participação na elaboração do PPP, se ela tinha conhecimento sobre ter algo escrito referente ao ingresso das crianças de cinco e seis anos no primeiro ano do EF. Diante da questão, a professora fez o seguinte comentário: “Não, não tem. Eu poderia até comentar na escola sobre isso, depois dessa nossa conversa!” (Professora Clara, 2015). O mesmo ocorreu com a Professora Liz, da EMEF Soldadinho de Chumbo: “Seria interessante a gente dar uma olhadinha, porque já que as escolas estão recebendo esses pequenos deveria ter algo que os contemplassem” (Professora Liz, 2015).

Nas palavras de Asbahr (2011) o PPP não deve ser entendido nas escolas como sendo mais uma atividade burocrática ou como modismo educacional, pois o tornaria em ambas as concepções um documento superficial, sem valor e que se distancia da possibilidade de ação de mudança. “Requer, portanto, um amplo trabalho de construção coletiva que exige domínio técnico-pedagógico, clareza quanto ao compromisso ético-profissional de educar e quanto às finalidades da educação” (p. 81).

Igualmente, alguns dos familiares entrevistados sentiram-se confortáveis para exprimirem alguns questionamentos, como o feito pela Íris, mãe de um aluno de seis anos da EMEF Fada Azul, ao término da entrevista: “Essa entrevista influenciará em melhoria na escola?” (Íris, mãe de aluno, 2015). Nesse caso, nós, pesquisadoras, ficamos reflexivas, porque sabemos que as mudanças precisam partir da própria equipe escolar. Embora possa

haver, a partir dessa pesquisa, uma vontade nas professoras entrevistadas em repensar a inserção da criança de cinco e seis anos nessa escola.

Houve também o comentário da Rosana, de 27 anos, mãe de um aluno de seis anos da EMEF Soldadinho de Chumbo:

Na escola tinha aquele Mais Educação só que funcionou, apenas, uns dois meses e eu não sei porque parou de funcionar, pois ninguém nos informou o motivo. Mas eu acho que seria importante continuar porque as crianças iam em outro horário para escola, para fazer capoeira, jogar futebol, mexer no computador (Rosana, mãe de aluno, 2015).

Com relação a este fato, a direção da escola nos informou que o Governo Federal não havia feito o repasse da verba para custear as despesas do Programa Mais Educação³¹ e que o mesmo funcionou somente no mês de agosto de 2015, atendendo aproximadamente 180 alunos.

A professora Liz, funcionária desta escola, em entrevista, comentou a respeito do Programa Mais Educação, quando questionada a respeito de um quiosque que havia no pátio da escola:

É assim, a criança que estuda de manhã vem à tarde para ter o reforço no Programa Mais Educação com professores específicos para atender a necessidade deles. A gente escolhe na sala aqueles alunos com mais dificuldade. Manda encaminhamento para o pai autorizar e então eles têm reforço de português e matemática. Tem também aulas de dança, de xadrez, de capoeira, nem sei o que mais tem... Mas está com problema de verba, então, parece que esse ano eles só tiveram um mês de aula. Mas esse quiosque foi construído para essa finalidade, ou seja, para atender os alunos do Programa Mais Educação (Professora Liz, 2015).

Ainda houve o desabafo da Rita, mãe de uma aluna de cinco anos da EMEF Soldadinho de Chumbo, quando questionada sobre a realidade da escola:

A vontade dos pais é de melhoria, mas com a gestão e o governo que temos, fica difícil. Se dependesse só de nós e dos professores, mas, infelizmente, não depende só de nós. O que adianta a gente querer, depende deles! Ficamos de mãos atadas, só esperando que a educação um dia melhore (Rita, mãe de aluno, 2015).

Nesse ponto a escola e todos que ali trabalham desempenham um papel fundamental nesse processo de busca de melhoria para a educação nacional, pois acreditamos que as mudanças devem acontecer desde cedo e no interior das escolas, havendo envolvimento da

³¹O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

família e escola, o que não é novidade e inclusive está previsto na estratégia 2.9 do PNE (BRASIL, 2014) “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”, referente à meta dois sobre o EF de nove anos.

Também o ECA (Lei nº 8.069/90) traz, em seu capítulo IV- Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, descrito no parágrafo único, que aponta sobre a necessidade do PPP se tornar conhecido pela comunidade escolar: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 90).

Os desafios para que ocorra qualidade no ensino vão além da simples inserção das crianças na escola, pois são vários. Assim como descrito no relato da professora Rosa, da EMEF Fada Azul, o desafio de ensinar uma criança portadora de necessidades educacionais especiais se torna maior, pois as dificuldades só aumentam:

Desde que entrei em sala de aula sempre tive alunos portadores de necessidades especiais, uns com laudos e outros sem laudo, entendeu? No meu primeiro ano como professora tive um aluno que tinha Deficiência Intelectual (DI) com Hiperatividade, nossa (suspira), foi um desafio muito grande! Eu, numa turma e não tinha cuidadora, eu tive que me virar, mas, eu consegui alfabetizá-lo. Sempre tive essa 'dita' sorte de ser professora destas crianças (Professora Rosa, 2015).

De acordo com a meta quatro descrita no PNE (BRASIL, 2014), é preciso:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

E, para isso, há descrita uma estratégia:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidade quilombolas.

Conforme consta no PPP (2015) da EMEF Soldadinho de Chumbo, quando faz referência à Resolução nº 02/2001-CNE, fica claro que a educação inclusiva é uma realidade que necessita ser repensada no espaço escolar, uma vez que os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos/as

estudantes portadores de necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

No Brasil, em 06 de julho de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sob o nº 13.146/15, porém, na prática, os direitos assegurados aos familiares em terem seus filhos e filhas nas escolas, como também em outras instituições e locais são desrespeitados diariamente. Comumente, se vê estudantes com laudos dentro das salas de aula sem professores/as auxiliares e/ou cuidadores/as para os auxiliarem nas atividades escolares como em suas necessidades básicas como higiene e segurança de que muitos necessitam. E isso é vergonhoso porque, sendo um direito, caberia aos sistemas de ensino garanti-lo. Assim, são possíveis situações como a descrita pela professora, que reflete todo o descaso das autoridades em relação à educação.

Resta claro, contudo, que as exigências à escola existem, mas, em contrapartida, o suporte técnico e logístico, assim como os recursos humanos, são dificuldades que os governos admitem enfrentar, mas isso não retira o direito do aluno e de sua família de quererem uma educação de qualidade.

Em se falando da família, percebemos que em ambas as escolas os familiares se mostraram atentos ao que diz respeito à aprendizagem dos filhos/as, afinal almejam o sucesso deles/as através do estudo, apresentando expectativas com referência a isso. “Eu acho bom ele ir para a escola porque vai aprender a ler e escrever. Quanto mais cedo as crianças forem para a escola, melhor!” (Ruth, mãe de aluno, 2015).

Para Perez (2012), a relação da família com o processo de escolarização, assim como o papel social que desempenha é tão necessário e importante quanto o da própria escola no desenvolvimento dos/as estudantes. Devido ao contexto social em que estão inseridas as práticas educativas, assim como os papéis desempenhados de ambas, família e escola, estão sujeitas as representações que recaem sobre elas. Com isso, as alterações sociais e os papéis desempenhados pelos membros do grupo familiar sofreram algumas transformações, a estrutura familiar deixou de ter um modelo único e ideal, ou seja, com as mudanças advindas de ordem social, econômica e demográfica, intensificou-se o processo de modernização da sociedade e alguns comportamentos dos grupos familiares foram cruciais às mudanças ocorridas na sociedade em geral, como ilustramos na seção um desta dissertação.

Nessa dinâmica, a instituição escolar passa a ser mais requisitada, ativa e precoce às necessidades e exigências das famílias. “[...] Todavia, vale destacar que as influências recebidas são diferenciadas, dependendo da inserção do educando e dos agentes socializadores em determinada camada social” (PEREZ, 2012 p. 12). Nessa perspectiva, na

escola, os/as professores/a são os/as grandes articuladores/as entre os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, e os sujeitos que, independente das classes oriundas, buscam melhorar de vida, seja para uma formação intelectual e acadêmica, seja para qualificação profissional e mobilidade social. Sendo assim, o saber sistematizado oferecido nas escolas, indubitavelmente, é fundamental para o desenvolvimento humano.

Considerando que tanto a instituição família quanto a instituição escola promovem saberes específicos e aprendizagens diversas às crianças, é possível depreender do que diz Perez (2012) sobre a necessidade de parceria entre estas duas instituições, assim como repensar a cultura escolar existente. Haja vista que ao longo do processo investigativo que ocorreu nas duas escolas de EF do município de Porto velho/RO, (Fada Azul e Soldadinho de Chumbo), os relatos sobre essa parceria, ou falta dela nos fez pensar, o quanto as duas instituições sociais e educativas teriam a ganhar se de fato conseguissem cada qual desempenhar bem os seus papéis, possibilitando, inclusive, as crianças serem filhos/as alunos/as sem perderem suas características.

Referente à cultura escolar, tão comum na maioria das escolas públicas, a presença da família na escola se dá em momentos de reuniões entre familiares e professores/as. Na visão dos familiares, isso não é o suficiente e não gera uma parceria. Fazendo menção ao que foi dito acima, destacamos o relato do Lucas, pai de uma menina que estuda na EMEF Soldadinho de Chumbo, acerca de como gostaria que houvesse mais diálogo entre escola e família:

Eu acho que a escola deveria entrar mais em contato com os pais, pois o que eu percebi este ano foi que não houve isso. Eu sempre procuro vir na escola e conversar com a professora para saber sobre o desenvolvimento da minha filha, mas eu senti necessidade de haver mais diálogo com os pais por parte da escola. Deveria ter tido mais comunicação! (Lucas, pai de aluno, 2015).

A queixa acima apresentada nos faz refletir sobre o PPP das escolas, uma vez que o mesmo permitiria à comunidade escolar momentos de reflexão e diálogo, acerca de melhorias no cotidiano da escola. Pensando nisso, perguntamos aos familiares se já haviam participado de reuniões na escola para a elaboração do PPP e as respostas foram curtas e diretas, como as que transcrevemos dos participantes da

EMEF Fada Azul

Nunca participei! (Elza, mãe de aluno, 2015).

Esse ano nós não participamos de reuniões, além das que acontecem em sala de aula com a professora. Com relação a esse projeto, não sei o que é e também nunca fui convidada para participar! (Íris, mãe de aluno, 2015).

Não sei responder! (Vânia, mãe de aluno, 2015).

Em outra escola, a EMEF Soldadinho de Chumbo, obtivemos as respostas:

Nas reuniões que teve na escola, eu ouvia falar sobre uniforme, sobre festas etc, agora sobre o que a escola estava fazendo e gastando, nunca participei. Acho que a escola não é muito liberal nessa parte! (Lucas, pai de aluno, 2015).

Não sei informar porque quem vinha para as reuniões da escola era o pai dele. (Ruth, mãe de aluno, 2015).

Não sei responder! (Rita, mãe de aluno, 2015).

Conforme os relatos acima, observamos que de cada escola apenas um pai e uma mãe opinou de forma mais segura acerca do que imagina ser o PPP, lembrando que durante a entrevista foi necessário explicar aos familiares que o mesmo se configura num importante documento escolar e que deve ser, ao longo do ano letivo, elaborado coletivamente e reelaborado sempre que se fizer necessário. Isso já foi um dado importante a se levar em consideração, afinal se não se tem conhecimento de algo como saber opinar, todavia os quatro participantes da entrevista disseram que não sabiam da existência desse documento.

6.2.1 Inserção das crianças de cinco e seis anos no EF

Buscando delimitar essa questão, percebemos, principalmente pelo uso do Diário de Campo e, claro, pelas entrevistas com as professoras, que a realidade das escolas, embora diversas entre si, assemelham-se nas dificuldades, como também na busca de soluções acerca de uma problemática que se criou em torno do EF de nove anos nas e para as escolas, à vista do exposto:

“Nesse ano de 2015, eu tenho seis alunos com cinco anos de idade, inclusive dois destes irão completar seis anos só no final deste ano. Eles vêm com intuito de só brincar. É muito complicado trabalhar assim!” (Professora Clara, 2015). Para esta professora, a escola em que trabalha não teve preparação alguma para receber essas crianças no primeiro ano do EF, não houve diálogo com os/as professores/as e muito menos organização e cuidado com o espaço físico. A professora descreve o espaço escolar como sendo limitado, o que inviabiliza

qualquer tipo de atividade externa. Corroborando nossas observações acerca da infraestrutura escolar, registradas no Diário de Campo.

A partir desse relato, que se configura como um desabafo, a professora da EMEF Fada Azul nos revela o quão é difícil cumprir o que os atos e dispositivos legais, por vezes, determinam, principalmente quando não se tem arcabouço para isso, no caso, as escolas em relação à inserção das crianças de cinco e seis anos no EF. De certo modo, o ingresso destas crianças no EF de nove anos não deveria se constituir apenas como forma de cumprir uma medida administrativa (BRASIL, 2006b).

Neste contexto, temos também a opinião da professora Rosa sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF: “Eu sou contra, sou muito contra, eles sofrem muito, e nós, professoras, também, porque a gente tem um objetivo a cumprir com aquela turma. No final do ano, existe o conteúdo que precisa ser aplicado, por exemplo, os conteúdos de ciências, história e geografia [...]” (Professora Rosa, 2015). De acordo com as orientações gerais sobre o EF de nove anos, é preciso haver na transição da EI para o EF, continuidade e ampliação, ou melhor, é preciso que a inserção dessas crianças no primeiro ano do EF ocorra sem ruptura abrupta da etapa anterior. Grosso modo, para as professoras da EMEF Fada Azul, a escola não se preparou e ainda não está adequada para realizar um trabalho de qualidade para as crianças de cinco e seis anos que ingressam no EF.

Nessa mesma direção, a professora Ágata da EMEF Soldadinho de Chumbo foi mais específica e diz ser contra a entrada da criança de cinco anos no primeiro ano

Eu penso que eles deveriam vir com seis anos mesmo, nada de crianças com cinco anos. [...] assim eles estariam mais “maduros”. [...] Eles só querem rabiscar, não se concentram. É bem difícil trabalhar com eles, tanto que somente agora depois de julho que estou conseguindo desenvolver o meu trabalho. Pois, eles estão completando seis aninhos e está melhorando, mas é complicado, eles vêm muito bebezinhos para a escola. [...] querem apenas brincar, pensam que é só brincadeira, principalmente os que vieram da creche. [...] E eu já falei para eles que aqui não é creche. Aqui é o primeiro ano, tem que estudar! Lá na creche vocês iam para brincar, mas aqui vocês vêm para estudar! (Professora Ágata, 2015).

E o tempo para estas crianças brincarem? É o que nos faz pensar Dornelles (2011), quando apresenta questões relacionadas à redução do tempo e espaço para as crianças brincarem. Contraproducente, ao que se espera de uma educação de qualidade e que considere as características infantis frente aos desafios do EF de nove anos.

A professora Liz, também da EMEF Soldadinho de Chumbo foi bem clara ao dizer que, para ela, o ingresso da criança de cinco e seis anos no primeiro ano do EF [...] é excelente! Eu acho que deve estar na escola sim, é a gente que tem que se adequar para

receber eles. Porque já fizeram o pré [...]” (Professora Liz, 2015). A professora continua com sua argumentação, contudo, ao final, ressalta que o ideal seria ter crianças a partir dos seis anos de idade no primeiro ano. E foi essa mesma professora que não se percebeu tendo alunos com cinco anos em sua turma, durante a realização da entrevista, conforme descrito nas considerações iniciais, item 6.2!

Já os familiares de ambas as escolas foram mais pontuais em seus relatos, como exemplo os da EMEF Fada Azul:

Eu acho que é uma boa forma para a criança chegar mais cedo numa faculdade, ou seja, eu penso que para o desenvolvimento da criança será melhor, pois, não perderá tempo, quanto mais cedo melhor. O meu filho entrou com seis anos, mas se ele tivesse cinco anos eu deixaria porque ele conseguiria, ele é muito esperto (Elza, mãe de aluno, 2015).

No caso do meu filho, que fez o pré I e pré II, eu acho que é importante porque quanto mais cedo for para a escola a criança desenvolve melhor o aprendizado. Pelo menos para o meu filho foi bom (Íris, mãe de aluno, 2015).

Eu acho que é um caso a se pensar porque depende de cada criança, às vezes o pai fica feliz porque o filho está adiantando um ano, mas, pode ser que no futuro as crianças venham a se cansar mais rápido. Acho que depende do interesse de cada criança, no caso, a minha, eu tentei segurar ela na turma do pré, mas eu vi que ela já estava tendo prejuízo porque não estava aprendendo nada (Vânia, mãe de aluno, 2015).

Da mesma forma, os da EMEF Soldadinho de Chumbo também foram claros ao afirmarem o que pensam a respeito da inserção da criança de cinco e seis anos no EF:

[...] eu penso que a criança deveria entrar quando estivesse apta porque muito cedo também acho que prejudica, porque no primeiro ano tem uma dificuldade maior. Penso que vai muito da criação dos pais também, porque se os pais, desde cedo, acompanhassem o filho ele saberia se a criança estaria apta para entrar no primeiro ano ou não! Por exemplo, eu não colocaria a minha filha com cinco anos no primeiro ano, porque eu percebia que ela não estava preparada, ela estava na fase de brincar (Lucas, pai de aluno, 2015).

Quando eu procurei a escola para matricular minha filha no bairro em que eu morava aqui em Porto Velho, só ouvia das escolas que não tinha vaga no pré para a idade dela, ela tinha cinco anos. Como eu trabalho aqui perto, eu vim nesta escola e o diretor me atendeu. De tanto procurar pelo menos um resolveu meu problema e consegui matricular ela aqui (Rita, mãe de aluno, 2015).

Eu acho bom porque ele vai saber ler e escrever. Quanto mais cedo as crianças forem para a escola melhor (Ruth, mãe de aluno, 2015).

Diante dessas situações, o trabalho com estas crianças com características etárias, sociais e psicológicas tão marcantes precisa ser feito com vistas a garantir o seu pleno desenvolvimento, já que vivemos em uma sociedade onde a cultura escrita predomina, por isso o conhecimento e o seu uso se tornam fundamentais às pessoas.

Neste contexto, apesar de as professoras reconhecerem que as crianças que estão ingressando o primeiro ano são mais novas e que, portanto, têm características que precisam ser levadas em conta no ato de planejar e envolvê-los nas atividades, por vezes não são atendidas, e isso, certamente, deixa tanto os professores/as quanto as próprias crianças em algum momento frustrados/as, como exemplificado por este desabafo:

No início, eu passei quase um mês com eles chorando em sala, para eles se adaptarem, e olha que eu sou uma professora muito carinhosa, de pegar no colo, beijar, de tudo. Mesmo eu tendo todo esse cuidado, eu não estava conseguindo fazer com que eles parassem de chorar. Aí a gente tinha que ligar para o pai vir buscar o filho antes do término da aula. Alguns deitavam a cabecinha na mesa e choravam, só queriam ir para casa para dormir. Eles pediam: liga para minha mãe que eu quero dormir. E eu acabava tratando-os como bebês porque falavam com aquela vozinha que não dava nem para entender. [...] quando eu vou fazer alguma atividade, vou conversar sobre um assunto, para eles não faz diferença alguma, mesmo que eu mostre figuras, os outros querem e eles só falam: professora, vamos brincar? Vamos cantar? Vamos pintar? Tá na hora de lanche? (Professora Clara, 2015).

É, por esta razão, que enfatizamos a importância da formação continuada do/a professor/a na e pelas escolas, no intuito de trazer à tona temas e questões referentes a conceitos como infância, o que é ser criança, o estudo das leis educacionais vigentes, a construção coletiva do PPP, fundamentação teórica das concepções de ensino etc. Estes estudos são pertinentes e sua efetivação se faz necessária.

No processo de aprender e de ensinar está arraigado junto à formação do/a estudante a própria formação e a busca do conhecimento, pelo/a professor/a. Porém, isso suscita reflexão, pois, sendo a formação um direito, e sem a qual ambos estariam fadados a vivências de rotinas e práticas escolares ultrapassadas, o profissional em educação necessita do incentivo por parte do sistema educacional, uma vez que sua formação e atuação refletirão em sala de aula com os/as estudantes. Nesse caso, a formação cultural dos/as professores/as também se faz importante, afinal os direitos sociais, como a educação e cultura fazem parte do processo educativo (KRAMER, 1998). Para tanto, frequentemente aos professores e professoras são destinados oficinas, cursos, palestras, dentre outros, que se constituem em formação continuada nas e pelas escolas.

Nas escolas, tendo em vista a Portaria nº 009/14-SEMED, que no capítulo III traz o Art. 21 é enfatizado que a organização e implantação do horário de planejamento e formação continuada são de responsabilidade da equipe gestora em conjunto com a orientação educacional e supervisão escolar. Contudo, pelos relatos das professoras da EMEF Soldadinho de Chumbo, percebemos que muitas vezes a equipe gestora consegue, somente, realizar as reuniões administrativas e pedagógicas na escola. Embora haja estas reuniões, as sessões de estudo não acontecem e a formação propriamente dita se limita aos cursos oferecidos pelas Secretarias.

Para nós, a formação continuada acontece sempre pelo município. O que a supervisora faz na escola são as reuniões bimestrais, onde se discute pontos importantes para o funcionamento escolar. Ela utiliza slides para a gente ler e discutir sobre esses pontos. E fazemos também o Conselho de Classe, onde paramos para repensar os alunos (Professora Ágata, 2015).

A escola não está realizando nenhum tipo de formação continuada, mas a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sim. Agora mesmo, eles estão oferecendo o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) no laboratório de informática da escola (LIE) (Professora Liz, 2015).

Com relação à EMEF Fada Azul, apenas uma professora fez menção aos encontros que aconteceram nesta escola,

A supervisora, depois que ela entrou nessa escola, tem feito um trabalho com os professores. A gente já veio umas duas ou três vezes no sábado para ela dar uma formação para nós. Falar sobre o que acontece na escola, qual a melhor maneira para lidar com as situações adversas, etc. Ela vem fazer um estudo, faz uma atividade, traz palestras em vídeos porque há preocupação com a nossa formação continuada (Professora Clara, 2015).

Com toda a demanda e carga de trabalho que recaem sobre as escolas por meio de tantos programas e campanhas advindas de outras Secretarias, verdadeiramente o tempo e espaço para que, de fato, a formação continuada, bem como o trabalho coletivo aconteça no interior das escolas, torna-se complicado e por isso é difícil exigir deste ou de outro profissional uma postura diferente da que presenciamos nas escolas pesquisadas, afinal é preciso um trabalho coletivo, logo uma mudança necessita da coletividade. E isso se torna evidente quando pensamos na dificuldade em reunir a comunidade escolar, funcionários e familiares para a construção do PPP, que necessita ser construído coletivamente.

Assim, também há os cursos promovidos pela SEMED e MEC, como exemplo o Curso PNAIC, que é realizado pelo MEC em parceria com as Universidades e com as Secretarias Estaduais e Municipais, servindo de apoio aos profissionais que trabalham com o

público infantil, tendo como meta assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até ao final do 3º ano do EF. O grupo de professoras entrevistadas que fizeram e/ou fazem o PNAIC com duração de dois anos e que tem carga horária de 120h por ano, foram enfáticas em dizerem que o mesmo contribuiu em novidade com a teoria, pois em suas práticas de sala de aula já realizavam o que é repassado no material do curso.

No entanto, embora o/a professor/a coloque em prática saberes e dinâmicas que a seu ver contribuem para o desenvolvimento dos/as estudantes, fica evidente que, para desenvolver um trabalho de qualidade, se faz necessário conhecer a teoria que embasa essa prática, ou melhor, ter clareza do que se ensina e como ensina, já que, em muitos casos, o sujeito não se dá conta disso, da concepção de alfabetização que sustenta a sua própria prática.

Os relatos, a seguir, evidenciam a maneira como as entrevistadas lidam com a formação em questão e de como acreditam que a prática por si só promove o desenvolvimento infantil.

O PNAIC também é feito na escola, e vêm professores de outras três escolas para cá. E o PNAIC aqui na escola é realizado pela SEMED, com profissionais formados pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Nós já fizemos o PNAIC de Língua Portuguesa e de Matemática. O de Ciências era para ter começado no mês de agosto, mas, até agora nada. Mas a gente até comentou com o professor que tudo que nós vimos lá no curso do PNAIC, nós já fazíamos, principalmente, na parte prática. Não foi muita novidade, porque nós somos comprometidas. Mas o que, particularmente, achei diferente no PNAIC foi a parte teórica, tinha muitos textos para ler e discutir, achei isso muito bom! Agora, com relação à prática eu já fazia, não houve nenhuma novidade! (Professora Clara, 2015).

Tenho participado do PNAIC, mas muitas coisas que a gente aprende lá, quer dizer a gente aprende, não, porque afinal já sabíamos, estamos apenas revendo a nossa prática que é bastante cobrada (Professora Rosa, 2015).

Participei do PNAIC de Língua Portuguesa e de Matemática, foi excelente. Mas, não tem nada de diferente do que a gente já viu lá atrás, só que sentamos para repensar. Tem bastante teoria, mas, o que mais nos interessou foi fazer os jogos, ou seja, o trabalho em si, a prática (Professora Liz, 2015).

Diante disso, supomos que, ao pensar assim, as professoras, ao planejar, priorize um conjunto de atividades a serem realizadas dia/mês em detrimento a um planejamento voltado a promover o desenvolvimento infantil. Ou seja, o planejamento passa a ser uma lista de atividades a serem cumpridas e que fazem sentido de acordo com algum tema ou data comemorativa, por exemplo.

Para ilustrar isso, trouxemos alguns relatos acerca de como é pensado e desenvolvido o planejamento escolar pelas professoras das duas escolas pesquisadas. Antes disso, porém, é preciso esclarecer que em conversa, nas escolas pesquisadas e na própria SEMED acerca da

implantação do EF de nove anos, percebemos que não houve nenhuma preocupação de ambas as partes com referência à formação dos/as professores/as para lecionarem às crianças que estão ingressando cada vez mais novas, entre cinco e seis anos no primeiro ano do EF. Isso se evidenciou, principalmente, em falas de pessoas que trabalham na SEMED, semelhantes a esta: “Não foi e nem é preciso desenvolver uma formação para isso, afinal os professores fizeram faculdade e lá ensinaram como eles devem dar aula, não importando a idade do aluno!” (Trecho retirado do Diário de Campo, 2015). Mas, ao contrário, vemos a realidade apresentada pela professora Ágata, com relação a sua dificuldade para o trabalho com os pequenos. “Eu não fiz esse curso, porque não estava atuando em sala de aula no ano passado, então fiquei fora do PNAIC e está bem complicado para mim. [...] estou voando mesmo, sabe?” (Professora Ágata, 2015).

Embora, tenhamos o curso do PNAIC como formação continuada e que está diretamente ligado à alfabetização dos pequenos do 1º ao 3º ano, como descrito nos relatos das professoras, notamos uma falta de aprofundamento na escola com relação ao mesmo. Quando, por exemplo, as professoras dizem que na prática não houve novidade é estarrecedor, pois sabemos pelo próprio relato delas que a prática que por ora apresentaram não condiz com o que se espera no PNAIC. Ou seja, práticas como deixar a criança sem os momentos de brincar ou de convívio com os demais em atividades coletivas não colaboram em nada para o processo de desenvolvimento da própria criança, que necessita participar de atividades nas quais possam colocar em jogo o que sabem e o que ainda precisam aprender, afinal, “As crianças aprendem não apenas por amadurecerem, mas por construírem suas habilidades, capacidades e conhecimentos através das atividades que participam e realizam junto com os amigos e os adultos. Estruturar um conhecimento requer um ambiente adequado e culturalmente organizado” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 34).

Quando voltamos nosso olhar para a infraestrutura física, percebemos que nas escolas pesquisadas há muitas queixas e reclamações tanto das professoras quanto da equipe gestora com quem conversamos. Contudo, para melhor exemplificar, trataremos disso no próximo item: 6.2.2- O que pensam as professoras e os familiares sobre as implicações da infraestrutura no desenvolvimento da criança?

Essa estruturação de “um ambiente adequado e culturalmente organizado” refletir-se-á, primeiramente, através do ato de planejar, assim o planejamento pensado pelo/a professor/a se torna essencial, na escola, desde que haja diálogo entre os pares, e com a coordenação pedagógica sobre: o quê e como ensinar? Pois além das dificuldades advindas do próprio contexto escolar, há ainda o fato de que “[...] faltam aos documentos definições claras dos

objetivos e metas da inserção das crianças de seis anos” (ZINGARELLI, 2009, p. 33). Além do mais, “Refletir sobre a criança, a infância e o brincar são o primeiro passo de uma longa caminhada que tem estreitas relações com a implantação do ensino fundamental de nove anos” (MARTINATI, 2012, p. 26).

Sendo assim, ao privilegiar, na escola, momentos de planejamento e encontro entre os/as professores/as, a equipe gestora favoreceria a interlocução dialógica entre eles/elas, na medida em que se propõem a troca de saberes, de descobertas e iniciativas, que priorizem de fato um currículo que considere além da realidade brasileira e a busca pela qualidade no ensino levasse em consideração a questão de ser criança estando no EF (BRASIL, 2004b).

Assim, conforme descrito acima, a professora Clara, da EMEF Fada Azul, nos descreve a forma com que realiza o seu planejamento escolar:

De acordo com a professora Clara, da EMEF Fada Azul, o seu horário de planejamento é flexível:

O planejamento acontece duas vezes durante a semana, mas, na verdade eu faço o planejamento nas aulas de Educação Física e na aula de leitura, pois há os professores específicos para estas áreas. Faço meu planejamento junto com a outra professora do primeiro ano, mas a turma dela está num nível mais elementar em comparação a minha turma. Dessa maneira, meu planejamento é um pouco diferente do dela, só que planejamos juntas e às vezes o mesmo conteúdo, mas sendo atividades mais puxadas para a minha turma. Tudo o que vamos fazer na escola é planejado com todos os primeiros anos. Por exemplo, se tem uma atividade sobre folclore, a gente se junta para fazer as atividades e os cartazes, assim nossos textos de sala são todos iguais, porém, cada turma tem um ritmo diferente. No meu planejamento já foco mais na leitura, o da outra professora o foco é para as palavrinhas e para as sílabas. Assim, trabalhamos quase as mesmas coisas, pois depende do nível de cada turma (Professora Clara, 2015).

Com relação a planejar atividades diferenciadas para cada grupo de crianças que se encontra em níveis de conhecimento diferentes, a professora nos aponta uma solução em que ela e a professora Rosa demonstram todo o esforço em ajustar as atividades para grupos de crianças que apresentam diferentes níveis de conhecimento:

Com certeza, eu faço atividades diferentes. Para os que estão lendo, como eu estava trabalhando um projeto sobre o autor Vinícius de Moraes, então eu trouxe todos os textos deles, sobre o pato, borboleta, casa, vários (a professora mostrou os cartazes na parede). As atividades que eu trago são diferenciadas é para cada nível sobre o mesmo tema. Inclusive eu, com esta outra professora que você irá entrevistar, a gente sempre trabalhou juntas. Então, os alunos que estavam com dificuldades juntávamos todos, e uma ficava com estes alunos enquanto a outra ficava com os demais e isso ajudava bastante porque trabalhávamos de acordo com o nível de conhecimento dos alunos. Para falar a verdade, eu sou melhor em matemática na sala de aula, gosto mais, eu sou bem mais dinâmica e os meus alunos são muito melhores em matemática. Inclusive, eu trabalho mais português em sala do que com

matemática porque às vezes eu acho mais necessário porque a matemática eles dominam mais. Acredita nisso? (risos) (Professora Clara, 2015).

Sobre o tempo e espaço para a brincadeira no planejamento escolar é notadamente deixado de lado, ou seja, a grande preocupação desta professora é em proporcionar momentos onde o cognitivo em detrimento das demais áreas do desenvolvimento passa a ser o alvo. Momentos onde o “brinquedo” poderia estar garantido como atividade essencial, pois contribui conforme Vigotski (1991) para o desenvolvimento infantil, ficam para segundo plano. Ao contrário, conforme as DCNEI (2009), as práticas pedagógicas têm que integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, reconhecendo-as como seres íntegros no processo educativo.

Olha, toda semana a gente faz uma atividade que tenha uma brincadeira, uma música, uma atividade envolvendo bola, dominó. Eu tenho joguinho de vareta, corda, bolinhas, petecas, tudo dentro das minhas caixas (mostra as caixas em cima do armário de sala). Às vezes na semana quando eu vou trabalhar com matemática eu utilizo com eles. Por exemplo, em uma atividade de sílabas, trabalhamos com as bolas e atrás da bola tinha um número e a criança tinha que fazer uma frase ou falar uma palavra com a letra x. Ficamos em círculo para realizar algumas atividades em sala, até mesmo porque eu tenho uma aluna especial, Ana Vitória, e tenho que trabalhar para ela interagir com os outros. As brincadeiras acontecem da seguinte forma, vou dar o exemplo do peixe (aponta para o cartaz do peixe sob a mesa), nós trabalhamos o texto do peixe e estamos confeccionando dois peixes desde a semana passada e ainda não terminamos. Eu sempre trago ma atividade referente ao conteúdo. Às vezes quando dá, quando a gente tem um tempinho, vamos para a quadra brincar de roda ou de queimada (Professora Clara, 2015).

A partir do relato da professora, evidencia-se que a mesma tenta estabelecer em sua prática pedagógica momentos nos quais o lúdico apareça, mesmo que atrelado às atividades e conteúdos escolares, mas, para ela, é uma forma de considerar o público infantil. Contudo, também é importante proporcionar tempo e espaço para o faz de conta, tão necessário às crianças. Basta observá-las enquanto brincam livremente. Elas próprias criam suas regras e as vivenciam, assim a imaginação e a memória se destacam nesse mundo ilusório como formas de expressão e alívio de tensão, quando a criança em idade pré-escolar não consegue a satisfação imediata de seus desejos. A isso chamamos de brinquedo! (VYGOTSKY, 1991).

Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências de incentivos (VYGOTSKY, 1991, p. 105).

Por isso estimular a imaginação na/da criança em situações e atividades que ela possa se expressar é uma maneira de motivá-la a aprender, respeitando-as como sujeitos de aprendizagem. “Afim, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância [...]” (BORBA, 2007, p. 42). E isso nos leva a pensar o quanto a organização da escola e o trabalho pedagógico poderiam garantir tempos e espaços para a realização do fazer lúdico e das brincadeiras, sabendo-se que “a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças” (BORBA, 2007, p. 41).

Na sala de aula da professora Rosa, ao falar sobre os momentos destinados ao brincar em seu planejamento escolar, ela nos diz que esses momentos surgem por ocasião de repressão à tarefa não concluída em sala ou até mesmo para compensar a falta do professor de Educação Física, conforme descrito abaixo:

[...] eu falo para os alunos que não concluíram a tarefa que eles não irão brincar e que da próxima vez façam a tarefa rápido para terem o direito de brincarem. Eu combino com a outra professora de levar os nossos alunos para a quadra, principalmente quando o professor de Educação Física falta. Para que os alunos tenham esse momento deles se movimentarem. A gente pega uma bola e vai para a quadra. Agora mesmo tem o projeto do folclore, então ensaiamos com eles e eles gostam muito, pois já chegam perguntando: professora hoje não tem tarefa porque vai ter ensaio!? Então é o momento de descontração para eles (Professora Rosa, 2015).

No trecho acima, a velha prática de castigo e recompensa impera, e de forma a priorizar novamente atividades que exigem da criança mais tempo sentadas. Para se ter o direito a brincar, característica própria da criança, é preciso concluir determinada atividade escolar. Isso nos revela a concepção de criança e o significado do primeiro ano. Entretanto, a própria professora durante a entrevista tece uma breve reflexão sobre como é difícil para os menores acompanharem o ritmo das crianças que já tem sete anos.

Agora eu penso que é maçante para os “imatuross” acompanharem os que já estão com idade de sete anos, porque para eles é normal concluírem a tarefa no tempo certíssimo. Eles até pegam livrinhos para ler quando terminam de fazer as atividades, agora os imatuross o bicho pega, porque eles não conseguem fazer (Professora Rosa, 2015).

Contudo, a reflexão dessa professora não avança no sentido de perceber que o ingresso na escola aos cinco ou seis anos deve ser interpretado como de fato o é, como um tempo a mais no processo de aprenderem a ler e escrever (SILVA, 2005).

Esse pensamento expresso pela professora Rosa, sobre a “criança imatura”, e que por este fato ela apresenta, ao ver da professora, incapacidade para acompanhar o desempenho das demais crianças, advém da teoria postulada por Piaget, que acreditava que o ciclo de desenvolvimento sempre se sobrepõe e antecede os ciclos da aprendizagem, conforme já esboçado na seção três desta dissertação. Por isso, ao agir dessa maneira, a professora demonstra o seu conhecimento acerca do processo de desenvolvimento infantil, e, aliado a esse pensamento, revela sua concepção de ensino.

Na escola EMEF Soldadinho de Chumbo, a realidade aplicada não difere muito da outra escola já citada, quanto à importância dada ao brincar na rotina escolar, como veremos nos relatos das professoras Ágata e Liz.

Eu utilizo o espaço da sala de aula para brincadeiras, mas só para quem termina as tarefas. Às vezes eles brincam de bola, de queimada. E tem a sexta-feira onde eles ficam à vontade, brincando mesmo. Sexta é o dia do brinquedo. Nós brincamos de bingo, dia de sexta-feira, bingo mesmo, para bater e ganhar os brindes. [...] nós temos a nossa biblioteca (caixa com livros infantis) que passa a ser o nosso cantinho da leitura, então quem termina a tarefa vai para lá ler ou folhear os livros. Isso ajudou bastante no desenvolvimento dos alunos. Essa caixa é do PNAIC, assim temos uma biblioteca em sala. [...] Mas eu faço da seguinte maneira: só vão para o cantinho da leitura quem terminou a tarefa (Professora Ágata, 2015).

A brincadeira é reiteradamente vista como recompensa às atividades que se quer que as crianças executem, funcionando como castigo caso não cumpram o planejado pela professora, e, com essa prática, até mesmo o acesso aos livros distribuídos pelo Governo Federal às turmas do 1º ao 3º ano dos anos iniciais ficam restritos a algumas crianças. Sabendo-se que um dos quatro princípios do PNAIC para o desenvolvimento do trabalho pedagógico está relacionado ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita prevista desde o início do processo de escolarização, por meio de situações de interação entre as crianças e o contato com os diversos gêneros discursivos de circulação social, ocorre, porém, que, ao restringir o acesso das crianças a esses momentos, o/a professor/a também dificulta o acesso a portadores de textos importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Portanto, é preciso oportunizar esses momentos, não sendo somente recompensas.

Também o relato da professora Liz traz no seu bojo o brincar como secundário na rotina escolar de sua turma, pois para ela basta envolver uma música ou algo semelhante numa atividade para que o lúdico se configure. A professora ao mencionar algumas mesas pedagógicas que a escola recebeu e que são para uso com as crianças, argumenta não ser necessário ter um tempo destinado às brincadeiras, ao brincar. “É uma mesa que tem um

computador com uns bloquinhos de letras e números. Então você leva os alunos e acaba brincando e aprendendo, tanto na aula de Matemática quanto na de Língua Portuguesa” (Professora Liz, 2015).

Assim, a mesma continua seu relato com relação ao desenvolvimento de seu planejamento com a justificativa de que pelo fato destas mesas existirem na escola e dela fazer uso, não seria necessário criar outros momentos em que a brincadeira pudesse acontecer.

Então nós consideramos isso como uma atividade lúdica. Então, eu não preciso ter com eles aquele tempinho, para brincar de roda, por exemplo, porque lá a gente já inicia uma atividade com uma musiquinha, para depois fazer o exercício propriamente dito. Voltando a tua pergunta, se eu tiro um tempo para brincar com meus alunos? Sim. Eu faço o seguinte, não sei se é muito didático ou não, mas se o aluno termina a atividade, eu entrego o joguinho para ele brincar dentro de sala mesmo. Entende? Então tem época que eu trago bolinha de sabão, peteca, pintura etc. Se o aluno terminou a tarefa, poderá brincar. Assim, eu tenho mais tempo para poder cuidar de quem está precisando de ajuda (Professora Liz, 2015).

Vigotski (1991) nos diz que o brinquedo influencia sobremaneira o desenvolvimento da criança, a tal ponto de serem determinantes em crianças menores. Conforme crescem, a motivação impregnada no brinquedo difere e com isso as crianças agem diferente com relação ao que enxergam e aos poucos a brincadeira regida por regras deixa de ser determinada pelos objetos/coisas, passando a vigorar as ideias e não mais os objetos. Por isso, os momentos nos quais as crianças, na escola, têm a oportunidade de se expor através da brincadeira, do faz de conta, torna-se importante para o seu desenvolvimento infantil, havendo aprendizado nas interações com os pares.

Tomando como referência os postulados de Vigotski (1991), acreditamos que as relações sociais e o lugar que a criança ocupa nessas relações são determinantes para o seu desenvolvimento. Assim, pensar na inserção de crianças em idade pré-escolar na escola fundamental necessita maior desprendimento de todos os envolvidos no processo educativo. Afinal, consideramos que, embora as crianças de seis anos e também as de cinco anos, possam ingressar no primeiro ano do EF, elas carregam consigo características pré-escolares como a brincadeira.

Neste caso, os relatos das professoras relacionados sobre a brincadeira e momentos lúdicos estarem garantidos no planejamento escolar foram incisivos, demonstrando que os conteúdos escolares e as atividades de sala de aula que garantem certa disciplina e autoridade do/a professor/a são evidenciados, pois, como disse a professora Ágata da EMEF Soldadinho de Chumbo: “[...] aqui não é creche. Aqui é o primeiro ano, tem que estudar! Lá na creche vocês iam para brincar, mas aqui vocês vêm para estudar!” (Professora Ágata, 2015).

Da mesma forma, os familiares, em sua maioria, têm esse mesmo pensamento, como podemos observar: “No meu modo de pensar, eu acho que deveria ter mais atividades envolvendo a escrita. Hoje em dia é diferente, não é tão pesado como era no tempo que eu estudava” (Elza, mãe de aluno, 2015).

Contudo, não é difícil perceber que o que preocupa as professoras é a aplicação de conteúdos. Certamente, a sociedade exige isso delas, seja na escola, seja em casa, a cobrança pelo aprender a ler e escrever traz muito estresse às professoras, que se sentem pressionadas a ponto de esquecerem que as crianças têm ritmos próprios. Mas, conforme o texto do PNAIC, as crianças, necessariamente, precisam aprender até no máximo aos oito anos de idade e que para tanto necessitam aprender a dominar as práticas sociais de leitura e de escrita, isso quer dizer que é preciso alfabetizar letrando.

Infelizmente, muito do que foi apresentado pelas pesquisadoras em suas dissertações e teses e que foram descritas na seção quatro desta pesquisa, continua acontecendo em nosso Estado, ou seja, as péssimas condições de infraestrutura escolar prevalecem, e a formação continuada, assim como a organização curricular, ainda deixa a desejar.

Isso não quer dizer que as crianças não devam aprender os conteúdos escolares pensados para determinado ano, o que precisa ficar claro é que tanto os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho precisam do engajamento do coletivo para que de fato as mudanças possam ocorrer proporcionando novas formas de interpretar a realidade. O trabalho pedagógico precisa ser estruturado tendo em vista a articulação entre a aprendizagem da leitura e da escrita com momentos de brincadeiras e de trabalho com outras linguagens. O planejamento deve ser flexível e envolver os/as estudantes levando em consideração as suas expectativas, bem como seus conhecimentos prévios, desde o início de sua escolarização, para que o mesmo funcione adequadamente, criando contextos significativos (SILVA, 2005; GOULART, 2007).

Pensando nisso, reportamo-nos ao PPP das escolas, e apresentamos a seguir algumas percepções gerais obtidas pelas entrevistas quanto à elaboração e execução deste documento, que se tornou algo difícil de ser realizado coletivamente, não havendo discussões e tomadas de decisão. Por exemplo, na EMEF Fada Azul, tivemos acesso ao questionário que está sendo preenchido por funcionários e familiares desta para a elaboração do PPP, por isso as professoras e os familiares desta limitaram-se a dizer que não tinham conhecimento do conteúdo do mesmo.

Ao serem questionadas sobre o ingresso das crianças de cinco e seis anos no EF e se a partir disso constava algo no PPP relacionado a infraestrutura e organização escolar para atender esse público, as duas professoras afirmaram que não tinha.

Entretanto, durante a entrevista, surgiu o interesse da professora Clara em comentar sobre esse assunto com a direção escolar, pois a mesma percebeu a necessidade de repensar sobre a inserção destas crianças no EF. Já a professora Rosa nos garantiu apenas que, no ano de 2015, nada tinha sido feito sobre o PPP, tendo ocorrido somente rumores pelos corredores da escola. E que para terem acesso a este documento, elas precisariam solicitá-lo na coordenação pedagógica.

Já na EMEF Soldadinho de Chumbo, o PPP, embora esteja atualizado, não foi realizado de forma coletiva, ou pelo menos, não houve a participação das duas professoras entrevistadas, conforme o relato da professora Liz:

É aquela velha história. Deixa para fazer na última hora e faz mais ou menos! Eu não sei se o PPP está atualizado com relação a estas crianças menores de sete anos no primeiro ano. Eu sei que foi mexido nele no começo do ano. Seria interessante a gente dar uma olhadinha, porque já que as escolas estão recebendo esses pequenos deveria ter algo que os contemplassem (Professora Liz, 2015).

De acordo com a Resolução nº 7/10, que fixa DCNEF de nove anos, em seu Art. 20, § 1º, “O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis [...]”, desta forma no § 2º “assegura a participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las [...]”, para tanto é imprescindível no que concerne a elaboração e execução do PPP estar em conformidade com as legislações vigentes e por elas direcionar o fazer pedagógico, tendo o aluno como sujeito ativo nas decisões coletivas.

Desta forma, a SEMED encaminha às escolas sugestão de orientações com modelo a ser seguido, contendo o passo a passo dos tópicos e tabelas necessárias para construção e/ou reformulação deste importante documento escolar. Assim, o PPP é definido no Art. 2º da Resolução nº 05/CME-2011, como sendo,

O documento teórico-metodológico da escola a ser disponibilizado, reconstruído e utilizado por aqueles que a compõem. É o plano da instituição que expressa as ações a serem realizadas no processo administrativo e pedagógico, nunca definitivas e que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada (RONDÔNIA, 2011).

Isso significa, objetivamente, que é urgente a necessidade de se criar no interior das escolas tempo e espaço para se repensar o PPP, nas dimensões administrativa, financeira, jurídica e pedagógica que o norteiam, e isso, seguindo os princípios da gestão democrática, embora isso seja uma retórica conhecida, dificilmente se consolida na prática.

6.2.2 Implicações da infraestrutura no desenvolvimento da criança

Para Saveli (2008), a ampliação do EF de oito para nove anos, e com isso a obrigatoriedade do início do EF aos seis anos, de certa forma, democratizou o direito à educação. Nesse sentido, as instituições escolares teriam que ser adaptadas e organizadas em sua infraestrutura física e pedagógica no atendimento a essas crianças com idade de seis anos. A esse respeito, podemos afirmar que a ampliação do EF para nove anos criou nas escolas, entre os/as professores/as, um clima de incertezas logo no início com relação aos componentes curriculares e práticas pedagógicas. Além do mais, houve também a preocupação com o espaço escolar, pois, embora houvesse nos documentos oficiais a recomendação de uma adequada infraestrutura para que essa ampliação ocorresse satisfatoriamente, isso, na prática, ainda não se efetivou como demonstramos a seguir.

Assim, como resultados, podemos apontar que a triangulação dos dados envolvendo a entrevista, o levantamento dos dados da infraestrutura e a análise documental nos permitiu conhecer a realidade tanto da EMEF Fada Azul quanto da EMEF Soldadinho de Chumbo e nessa assertiva, passamos a descrever cada uma:

EMEF Fada Azul: Em conversa com a equipe gestora da EMEF Fada Azul nos foi repassado que o PPP está em fase de reelaboração e que seguem a sugestão e orientação da SEMED para sua reformulação, tendo as coordenadoras pedagógicas da escola à frente desta atividade. O PPP desta escola data do ano de 2007, portanto muitas informações que precisávamos, obtivemos diretamente na secretaria da escola e também por meio de conversas informais com as coordenadoras, professoras e equipe gestora. Tendo o PPP desatualizado em mãos, observamos o esforço em desenvolver um projeto que realmente seja coletivo, como exemplo, cito as anotações no mesmo e os questionários que estão sendo preenchidos tanto pelos funcionários desta como pelos familiares dos alunos, nas reuniões que ocorrem na escola.

Como os dados estão em fase de tabulação não tivemos os dados precisos referentes à clientela que diz respeito à etnia, religião, raça, renda familiar etc. Porém, em conversa e

também por observar a lista de matrícula inicial e final das turmas, soubemos que a clientela é assídua e que dificilmente deixam a escola, a não ser por motivo de mudança de estado.

Segundo uma das coordenadoras pedagógicas, responsável pela reelaboração do PPP, a missão desta escola, definida em 2007 se manterá. Sabendo-se que é a missão que define o que é a escola hoje, seu propósito e como pretende atuar no seu dia-a-dia, por isso apresentamos a missão desta escola:

Nossa escola existe para: fornecer ensino de qualidade; formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, compartilhar conhecimentos, preparar para encaminhar os educandos para os desafios do mundo, respeitar as opiniões e diferenças e resgatar valores morais e éticos (PPP, 2007, sem numeração).

A escola, classificada como Tipologia “A”, ou seja, com mais de 10 salas de aula, conta com uma diretora e duas vices, sendo uma exclusiva para acompanhar o período noturno. Abaixo de dez salas, a tipologia seria B e comportaria apenas uma pessoa na vice-direção.

A diretora é pedagoga com especialização em orientação, supervisão e direção. A vice-diretora atua nos período matutino e vespertino, também é pedagoga e é especialista em ensino especial. A vice-diretora que atua no período noturno é formada em administração e cuida especificamente do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Nessa escola, segundo a coordenadora do Programa Mais Educação, que em média atende 150 alunos, o mesmo funcionou em 2015 apenas por dois meses, outubro e novembro, e ainda assim utilizando recursos de 2014. Para o ano de 2016, a escola já conta com recursos advindos do Governo Federal por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PNAE e por isso pretendem desenvolver o programa nos meses de abril, maio, junho e agosto.

A escolha das crianças que participam do programa se dá através da autorização assinada pelos pais, mães e/ou responsáveis, para que venham participar no contra turno das atividades que são desenvolvidas por monitores contratados, geralmente, universitários que atuam nos macro campos que nesta escola são: orientação de estudos e leitura; judô; jardinagem escolar; saúde e prevenção de doenças e atletismo e múltiplas vivências.

Com relação à proposta pedagógica da escola, em conversa com a coordenadora pedagógica, a mesma atribuiu ao trabalho desenvolvido pelas professoras à concepção sócio-interacionista, citando o autor Vigotski para enfatizar a influência do meio à aprendizagem dos/as estudantes. Embora no PPP não haja menção a isso, provavelmente haverá na escola reunião com os/as professores/as para reverem a concepção de ensino a constar no PPP.

A escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde atende os alunos que apresentam laudo médico atestando a necessidade de acompanhamento especializado. Esta sala conta com profissionais que trabalham no período matutino e vespertino e é equipada com materiais e recursos advindos de programas do município. Contudo, esta escola tem precariedades que afetam diretamente a vida escolar dos/as estudantes, seja pela falta de ar condicionados em ambientes como a biblioteca e outros, seja pela falta de espaço livre para as crianças correrem e fazerem atividades físicas.

Como nos descreve a professora Clara:

E o espaço aqui é muito limitado porque aqui a tarde é muito quente, a hora cívica ali no pátio é um tormento, até para nós adultos é complicado o calor. A parte física, os banheiros são adaptados para os alunos pequenos, mas, tem os alunos maiores e todos ficam juntos. No início eu senti muita dificuldade para lidar com esses alunos e eu acredito que até a parte pedagógica foi pega de surpresa porque foram muitos alunos matriculados com a idade de cinco anos. (Professora Clara, 2015).

Lembrando que esta escola é considerada pela SEMED como uma das que apresentam boa infraestrutura escolar. Mas, como ressalta a professora Clara, esta escola passou por reformas recentes, porém de péssima qualidade.

Continuando com a descrição da infraestrutura, a professora Rosa também apresenta falhas e as atribui à recente reforma da escola:

[...] em relação à estrutura da escola está faltando algumas coisas, mas tudo é direcionado à SEMED, por exemplo, a construção da nossa escola, nós temos uma tomada dentro de sala que é aquela próxima ao chão e outra lá no alto, perto do teto, somente. Tem outras salas que não funcionam porque não tem refrigeração, a sala de informática não funciona por causa dos computadores nenhum presta, a professora de informática está dando aula dentro de sala de aula. Então fica muito a desejar por parte da SEMED. Nossa escola foi sorteada com aquela mesa de alfabeto, foi caríssima, isso seria ideal porque essa mesa pedagogicamente é riquíssima e não usamos porque a sala não tem refrigeração. Essa mesa precisa de várias tomadas, nós não temos isso dentro das salas. A sala da biblioteca também não está funcionando porque não tem ar condicionado, embora tenha o profissional para trabalhar nela. Então são vários itens que não dependem, somente, da escola. Dependem da administração da SEMED. Nós também não temos brinquedoteca e nem sala de leitura (Professora Rosa, 2015).

Com estas descrições detectamos que essas situações vivenciadas por elas no interior da escola dificultam diversificar a rotina escolar. Embora, como anteriormente já mencionamos, não é impossível variar as atividades e os espaços escolares desde que os elementos que o compõe não sejam fixos. Para Barbosa (2006, p.124), “Quanto mais o espaço

estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças.”

Barbosa (2006), ao analisar a infraestrutura de escolas infantis da Europa e do Brasil demonstra o quanto a arquitetura do prédio e tudo que esteja relacionado com o espaço, influi no trabalho pedagógico com os pequenos. A autora encontrou algumas diferenças entre as escolas infantis europeias e as brasileiras e destacou que no Brasil a realidade das escolas pesquisadas com relação à infraestrutura sob todos os aspectos não contribuem para se criar a autonomia das crianças. Um exemplo disso é que as crianças europeias aprendem desde cedo a zelarem do ambiente escolar, participando na limpeza e organização destes, pois os serviços de limpeza são terceirizados e acontece uma única vez durante o dia.

Ao nos reportamos à pesquisa de Barbosa (2006) que enfatiza: “A cultura brasileira, com muitos vestígios escravocratas, faz com que se tenha sempre um adulto limpando as salas” (BARBOSA, 2006, p.132-133), remete-nos a um pensamento que era corriqueiro dentro das escolas, seja por funcionários ou familiares, de que não se deve colaborar com o trabalho do outro, afinal se ganha para isso. Assim, enquanto nas escolas europeias já se trabalham com as crianças questões como a já mencionada, por aqui não temos muitas vezes nem as condições de infraestrutura mínimas, exigidas para desenvolver um trabalho satisfatório com as crianças, especialmente as da EI.

Embora entendamos a necessidade da limpeza e higiene em todos os ambientes da escola, pensamos ser necessário incutir nas crianças esse hábito, de colaborar jogando o lixo no lixo, por exemplo, mesmo porque nas escolas pesquisadas e na grande maioria há, infelizmente, reclamação por mais funcionários em setores como limpeza, serviços gerais, merendeiras etc.

Quando realizamos o levantamento dos dados da infraestrutura desta escola, contamos com o apoio da equipe gestora, e eles foram confirmados com as entrevistas das professoras. Demonstrando que, no caso das funcionárias da escola, as professoras, havia uma consonância. Vários itens que constam no formulário (vide apêndice G) foram classificados como inadequado, dentre eles, citamos: a climatização da sala de aula;

Em conversa com a direção da escola, fomos informadas de que, devido à central de ar da escola e à instalação elétrica, alguns setores da escola, inclusive algumas salas de aula, contam apenas com o uso de ventiladores. Por conta disso, há ambientes como a sala de vídeo que ainda não foi inaugurada, assim como há a sala da biblioteca, que tem seu uso limitado devido ao calor intenso que faz nesse ambiente, sem o uso do ar condicionado.

O acesso à internet tanto para os/as estudantes como para os/as professores/as foi outro item que se destacou como ponto negativo, apesar da escola possuir um Laboratório de Informática Educativa (LIE) e ser considerado como um local necessário às pesquisas dos/as estudantes e para o desenvolvimento de atividades e propostas pedagógicas, fazendo uso das mídias e da tecnologia, esta escola se encontra também neste ambiente sem ar-condicionado e faltando também os computadores.

As professoras, e também a equipe gestora, que nos ajudou a responder o formulário, enfatizaram muito a necessidade de implantação e funcionamento de ambientes, como um refeitório, uma brinquedoteca, uma sala específica para o trabalho com arte, um parque infantil e mais espaço com área verde e pátio coberto livre. Com relação a se ter mais espaço livre, as professoras reclamaram que, dificilmente, conseguem realizar atividades no coletivo, envolvendo outras turmas devido à falta de espaço, bem como outras situações que afetam diretamente o trabalho docente, como podemos observar pelos relatos:

[...] se a gente for explorar o físico da escola, como iremos trabalhar, se não tem uma parte onde possamos ir e fazer uma rodinha, fazer uma atividade diferente! Então a parte física relacionada com as demais é muito importante. Aqui, na escola, quando chove a água vem dentro das salas de aula, surge de baixo, eu não entendo essa parte de esgoto, mas transborda. É uma correria nessa escola quando chove. A escola é nova, só que muitas coisas ficaram a desejar depois que a entregaram. Pátio quente e quando chove molha tudo e ainda acontece de destelhar as salas que ficam no segundo andar (Professora Clara, 2015).

[...] a biblioteca também não está funcionando porque não tem ar condicionado, embora tenha o profissional para trabalhar nela. Então são vários itens que não dependem somente da escola. Dependem da administração da SEMED. Nós também não temos brinquedoteca e nem sala de leitura. [...] Seria muito importante, porque seria um local novo para eles, poderia ser feito um trabalho na brinquedoteca onde a professora da sala de leitura poderia fazer uma leitura para eles. Seria importante porque leitura só dentro de sala de aula cansa! Não tem na escola, algo pedagogicamente que chame a atenção dos/as estudantes (Professora Rosa, 2015).

Quanto aos familiares, quando questionados sobre a organização da escola para receber as crianças, eles disseram que não haviam percebido nada de diferente na mesma. Nesse quesito as professoras também disseram o mesmo, ou seja, nada foi pensado ou direcionado a receber estas crianças com cinco e seis anos de idade. Inclusive, algumas professoras sinalizam com preocupação o fato de os pequenos utilizarem os mesmos espaços, como os banheiros pelos maiores.

Com relação aos materiais pedagógicos, instrumentos musicais, livros e outros materiais de leitura, assim como os brinquedos, embora considerem em quantidade insuficiente, dizem que é possível desenvolver um bom trabalho e que quando precisam

realizar algum evento ou atividades específicas, as gestoras da escola sempre as atende comprando o que precisam.

EMEF Soldadinho de Chumbo: A infraestrutura escolar necessita de melhorias e reparos, bem como construção de uma quadra poliesportiva coberta, assim, embora precária, a escola comporta ambientes propícios à aprendizagem, especialmente, um pavilhão contendo quatro salas de aula que possui uma área descoberta onde os alunos podem brincar e fica arejada por mais tempo. No entanto, estas salas não têm ar condicionado, contando apenas com ventiladores de teto para os dias quentes, que são muitos. Nos outros dois pavilhões, há ar condicionado, assim como ventiladores de teto, mas não têm o espaço como nas quatro salas mencionadas.

Possui além das salas de aula, um Laboratório de Informática Escolar (LIE), uma sala onde ficam seis mesas educacionais que a escola ganhou através da SEMED e que são utilizadas por todas as turmas para jogos educativos. Embora contenha acervo de livros infantis, a escola não possui um local adequado para o funcionamento de uma biblioteca, que até o presente momento funciona no corredor, na ala administrativa da escola onde ficam a direção, a secretaria, a coordenação pedagógica e a orientação educacional, além da sala dos professores.

Conta com amplo espaço livre que possibilita às crianças maior liberdade de ir e vir, porém não há árvores plantadas nem em seu entorno e nem dentro da escola, o que não favorece todo o espaço livre que a mesma possui.

O quadro de recursos humanos desta escola possui em sua equipe gestora, além da diretora e vice, também coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais. Nos outros períodos o serviço de orientação educacional funciona tendo uma por período, no caso, um no vespertino e outro no noturno. Assim como o trabalho junto aos professores feito pelas coordenadoras pedagógicas que acontece nos três períodos, matutino, vespertino e noturno. A escola é considerada como sendo de tipologia B.

Para o triênio de 2014 a 2016, a gestão desta escola foi mantida, ou seja, novamente, foram eleitas pela comunidade, a mesma diretora e vice-diretora, pois ambas exerceram os cargos no triênio de 2011 a 2013. A diretora é formada em Pedagogia e a vice em Ciências Biológicas. Ainda, segundo o PPP (2015) desta escola, a clientela no EF regular é na faixa etária de seis a 14 anos e aproximadamente 75% dos estudantes se encontram matriculados na idade certa. Os estudantes são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e com relação à escolaridade dos pais e mães e/ou responsáveis a maioria possui, apenas, o EF. Quanto à

profissão destes, entre os homens as seguintes profissões recorrentes são: agricultores, pedreiros, autônomos e motoristas. Entre as mulheres se destacam: do lar, domésticas e autônomas (costureiras, lavadeiras e vendedoras ambulantes).

Nos dados estatísticos disponibilizados pela secretaria da escola, constavam em 2015, um total de 502 alunos matriculados. Destes, 348 pertencem ao EF regular, sendo 172 matriculados no período matutino e 176 no vespertino. Restando, 154 alunos da EJA que estudavam a noite.

Referente à Dimensão Pedagógica, em específico, à proposta curricular da escola, citamos o que consta no PPP:

Nossa proposta pedagógica é fundamentada numa teoria de Lev Vygotsky, que tem como base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem neste desenvolvimento, sendo esta teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio (PPP, 2015, p.09).

Ainda, o que se apresenta neste documento relacionado ao Marco Doutrinal diz respeito sobre a concepção de ensino e aprendizagem em que é citado Vigotski, autor da Teoria Histórico-Cultural, porém citada como sócio-interacionista, como demonstrado no trecho a seguir:

A concepção de ensino e aprendizagem é o sócio-interacionismo onde, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura. Para Vygotsky, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal (PPP, 2015, p.23).

Com relação à infraestrutura desta escola, algumas queixas pontuais, feitas pelas professoras Ágata e Liz, nos dão pistas acerca de como fariam uso do espaço escolar. Elas reclamaram da falta de uma quadra poliesportiva coberta para a realização da prática de educação física, comentaram sobre os perigos para os/as estudantes/as dos corredores e do pátio escolar devido à altura dos mesmos em relação ao chão, mencionaram a necessidade de um espaço para funcionar uma biblioteca e sugeriram salas de aula ambiente, onde pudessem ter a disposição materiais pedagógicos como se fosse uma sala de recursos. Elas, cada uma a

sua maneira, nos descreveram como seriam suas salas de aula, caso pudessem escolher uma forma:

[...] se a gente tivesse uma sala de aula onde não mexessem nos armários e nem arrancasse as atividades das paredes seria bom, mas infelizmente não se pode deixar nada exposto e nem dentro do armário, porque de vez em quando alguém abre e leva tudo. Então é bem complicada a nossa vida aqui (Professora Ágata, 2015).

O problema acima citado também aparece na descrição da professora Liz, vejamos:

Se a gente conseguisse fazer algo na sala de aula e que fosse possível deixar exposto de um dia por outro seria muito bom, porém, as outras turmas destroem. Dessa forma, os professores ficam desmotivados em expor as atividades feitas com os alunos. Como exemplo, já arrombaram meu armário, levaram um monte de coisas e também os joguinhos. Então, temos esse problema, que não nos permite fazer um trabalho diferenciado, vamos supor, trabalhar com massinha e deixar exposto para no outro dia retomar a mesma atividade ou se a gente fizesse uma paisagem, vamos supor, montasse ali e deixasse para outro dia, a gente retomar o trabalho seria bom, mas, não dá pra fazer isso. Penso que não precisava ter uma sala só minha, mas uma sala que tivesse mais envolvimento e cuidado das outras turmas. Afinal de contas, a gente até tenta conscientizar os alunos falando que é o trabalho é dos irmãos ou dos filhos dos alunos dos períodos vespertino e noturno, mas esse cuidado não acontece (Professora Liz, 2015).

Diante do exposto, percebemos que o que as professoras desejam são mudanças de atitudes dos sujeitos da escola que certamente agregariam valor ao trabalho que elas desempenham com crianças.

E novamente nos reportamos a Barbosa (2006), ao pensar como seria importante se, na maioria das escolas infantis e fundamentais brasileiras, houvesse condições físicas e materiais de ter na/pela escola mobílias, materiais diversos e objetos de decoração por todos os ambientes, proporcionando aos/as estudantes diferentes possibilidades de explorar os mesmos. Desta forma, desejam as professoras entrevistadas, contudo a realidade dessa escola, como exemplo, é muito aquém do que esperam.

Outra queixa que surgiu veio dos familiares, a preocupação dos familiares é com a hora cívica, momento em que os/as estudantes formam fila para cantar o hino e/ou fazerem apresentações, haja vista que o pátio em relação a outros espaços da escola, é mais alto, assim como os corredores. E também por haver meninos e meninas maiores junto dos pequenos, isso não agrada aos pais. “Todos os dias, no pátio, antes de entrarem para a sala de aula os alunos formam as filas de cada turma e muitos professores chegam, somente, quando bate o sino para levar os alunos, em fila, para a sala de aula” (Lucas, pai de aluno, 2015). Lucas destacou uma questão importante o fato das crianças estarem dispostas em fila aguardando a

hora de irem para a sala e estando sem a presença da professora, agrava a situação descrita acima. Ele, enquanto membro da comunidade escolar, pode e deve questionar junto à direção escolar essa atitude dos/as professores/as, afinal a infraestrutura compreende tudo que diz respeito à escola.

Com relação ao levantamento de dados da infraestrutura, notamos que, embora o prédio desta escola esteja aparentemente em condições inferiores à da EMEF Fada Azul, esta, no entanto, apresentou ter menos problemas na parte elétrica, possibilitando, desta maneira, o uso de ar-condicionados em ambientes como o LIE, que funciona normalmente e que contém 13 computadores em bom estado de conservação que são utilizados pelos/as professores/as para o trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.

Já em relação às salas de aula, na opinião das professoras e da equipe gestora, precisam urgentemente de reparos e/ou reforma. As professoras relataram que o que as incomoda é a falta de ar-condicionado, pois, no pavilhão em que trabalham, as salas têm um diferencial. Possuem uma parte externa aberta, o que permite somente o uso de ventiladores. As mesmas sugerem que o correto seria fechar esse espaço e, assim, instalar ar-condicionado, pois o calor, principalmente no período vespertino, é insuportável.

A escola, em comparação à outra, tem um amplo espaço livre para as crianças correrem e brincarem, contudo não há árvores plantadas e por isso inviabiliza realizar qualquer tipo de atividade com os/as estudantes. E a professora Ágata afirmou que a maior necessidade da escola, nesse momento, é uma quadra poliesportiva, pois assim as aulas de educação física poderiam ser realizadas nesse espaço, uma vez que estas estão acontecendo no único pátio coberto da escola, que funciona também como refeitório, e espaço para reuniões e apresentações em eventos. (Diário de Campo, 2015).

Nesta escola, igualmente à outra, não possui brinquedoteca e isso foi uma das exigências das professoras, pois, para elas, um ambiente fechado com vários brinquedos serviria para envolver as crianças em atividades por mais tempo. Igualmente, comentaram sobre como seria bom se a escola tivesse um parque infantil, já que está recebendo crianças cada vez mais novas na escola.

Porém, o que nos chamou a atenção em visita à escola, foi que a mesma não possui uma biblioteca, embora haja vários livros infantis, a mesma se organizou no sentido de disponibilizar aos/as professores/as e estudantes um espaço entre, na ala administrativa para que, assim, as crianças pudessem ir ler. (Diário de Campo, 2015).

Por fim, no entender das professoras, são muitas as mudanças que precisariam acontecer na infraestrutura escolar para que a mesma pudesse atender de maneira satisfatória todos/as os/as estudantes, em especial, os mais novos.

E a esse respeito trazemos o relato da professora Liz,

[...] se você trabalha em um ambiente mais agradável, a tendência é render mais. Se as salas de aula daqui fossem climatizadas, se pudesse por a bibliotequinha ali no canto da sala para que o aluno ao terminar a atividade, sentasse no tapetinho e escolhesse um livro para ler seria muito bom. Por exemplo, eu tenho a minha caixinha de biblioteca, mas não é todo dia que está disponível. Seria interessante se a sala de aula fosse como é a sala de recursos. Você conhece a sala de recursos? Seria perfeito para nós, se pudéssemos usufruir daquela forma, tendo os materiais à disposição da criança o tempo todo, mas, só que você não dá, porque eu fiz o cantinho da leitura e cada dia uma letra sumia da parede da sala. Até que eu falei: Ah tem dó, né! Então, se a gente conseguisse fazer a sala do primeiro aninho, do segundo, terceiro ano... como é a sala de recursos seria excelente! (Professora Liz, 2015).

Voltando às entrevistas, concordamos com a ênfase dada pelas professoras e pelos familiares quanto à necessidade de melhorias e adequação da infraestrutura física das escolas, que requer adaptações e organizações nos ambientes existentes. E, de forma coletiva, buscar alternativas para a implantação de espaços que às professoras são fundamentais no contexto escolar e para o trabalho delas: mobílias, salas de aula climatizadas, biblioteca, parque infantil, refeitório, sala de leitura, brinquedoteca, acesso à internet para os alunos, pátio coberto livre, quadra poliesportiva, área verde, etc. Dessa forma, materiais pedagógicos, de leitura e brinquedos também são necessários e fariam muita diferença na rotina escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permite a construção de algumas considerações sobre as perspectivas das professoras e dos familiares acerca da inserção de crianças de cinco e seis anos no EF, no tocante às condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica das escolas.

Sendo assim, nosso propósito enquanto pesquisadoras com essa temática se concretizou com a realização desta pesquisa em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Velho/RO, com colaboradores professoras e familiares de duas escolas. Nosso intuito foi apreender o que pensam as professoras e os familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no EF, bem como as implicações da infraestrutura no desenvolvimento da criança.

Vimos que o atual contexto legal e social coloca as crianças cada vez mais cedo nas escolas, incentivadas pelos familiares e também pelos profissionais da educação que se veem pressionados quanto às exigências do mercado de trabalho a acelerar a escolarização dos pequenos. Contudo, é preciso, no entender de Kramer (2007), que seja, onde a criança estiver matriculada, na EI ou no EF, isso implica que a mesma possui direitos sociais que precisam ser assegurados, tais como o direito a aprender e a brincar.

Destacamos no estudo que o trabalho pedagógico consiste em assegurar que todas as crianças se apropriem e construam conhecimento. Uma vez que “as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (KRAMER, 2007, p. 16).

Desse modo, as crianças de cinco e seis anos ingressantes no primeiro ano do EF estão sendo inseridas numa realidade que, conforme os dados da pesquisa, não oferece condições de atendimento adequadas ao desenvolvimento infantil. Isso se evidenciou principalmente pela observação *in loco* da infraestrutura das escolas pesquisadas. Assim, desvelando o real, percebemos que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras de ambas as escolas, o que planejam e realizam, bem como o que deixam de realizar está diretamente relacionado ao espaço físico e material pedagógico existente no espaço escolar e, desta forma, influencia tanto positiva quanto negativamente para a qualidade do ensino, tendo em vista uma educação de qualidade, que priorize a criança como centro do trabalho pedagógico e que respeite sua singularidade. No entanto, o que se percebeu é que ao/a professor/a, cabe desempenhar o seu papel de educar com as condições que lhes são pertinentes e com isso promover o

desenvolvimento social, afetivo e cultural da criança, sem descaracterizar a fase da infância, o que é quase impossível, em virtude das condições concretas das escolas.

Nessa perspectiva, ao entrevistarmos as professoras, percebemos que todas, de forma geral, tentam fazer o possível para alfabetizar as crianças, seja a partir de um trabalho coletivo ou não dentro das escolas. O fato é que as professoras se veem de certa maneira obrigadas a cumprir, muitas vezes em um ano, o que se espera em três anos. Ou seja, percebemos que, pelo fato de as crianças estarem matriculadas no primeiro ano, parece que remete às professoras a antiga primeira série. Assim, aquela concepção de que a criança teria que necessariamente aprender a ler e a escrever nessa primeira série está presente. E essa angústia das professoras foi percebida no ato das entrevistas, quando em muitas situações, ao responderem os questionamentos balançavam a cabeça em forma de protesto e/ou descontentamento.

Ficou evidente que brincar é algo que já não tem mais espaço como algo importante para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, embora tais crianças tenham somente cinco ou seis anos. Para Vigotski (1991), a criança nasce com potencial e capacidade para aprender e se desenvolver, e é por meio da interação social que o conhecimento e as instruções das gerações mais velhas às mais novas que a formação de conduta e o desenvolvimento cultural no ser humano se consolidam. Desse modo, o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem e é por esta razão que o brincar se torna fundamental para o desenvolvimento infantil, uma vez que é por meio da brincadeira e do faz de conta que a criança se relaciona com o meio. Assim, Vigotski considera que o fator histórico é fundamental para o desenvolvimento humano e explica que o desenvolvimento da linguagem é um dos fatores preponderantes no processo evolutivo.

Com os familiares, ao contrário da entrevista com as professoras, foi mais complicado estabelecer diálogo, devido ao pouco conhecimento que demonstraram ter sobre a organização e funcionamento das escolas. Contudo, houve momentos em que os relatos dos familiares apontaram questões importantes a serem pensadas no âmbito escolar, e isso nos revela o quanto é preciso dar espaço às famílias para participarem da elaboração e execução de projetos na escola, afim de possibilitar essa interação entre família e escola.

Um dado importante que nos revelaram os relatos dos familiares foi quanto à expectativa que tem acerca do futuro dos/as filhos/as, considerando a escola como local propício para adquirir conhecimento e ter sucesso na vida, ou seja, os familiares sabem da importância do estudo e querem que a escola dos filhos seja cada vez melhor, e, assim como

as professoras reconhecem a importância do brincar, mas consideram as atividades escolares, principalmente de leitura e escrita, como as principais no desenvolvimento infantil.

Por fim, os dados apontaram que a inserção destas crianças no ensino fundamental precisa ser revista pela escola e pelas secretarias de educação, a começar pela revisão do PPP e pela realização de sessões de estudo e planejamento coletivo, bem com reuniões com a comunidade em prol de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, v 37, n.1, p. 35-51. Agosto, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100003>> Acesso em: 1 out. 2014.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, M. Imagens quebradas. Entrevista a Adriano Guerra. **Revista criança**. Brasília: n. 41, p. 3 - 7, dez. 2006.
- ASBAHR, F. S. F. Sobre o Projeto Político-Pedagógico: (im)posibilidades de construção. In: VIÉGAS, L. S. e ANGELUCCI, C. B. (Org). **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 nov. 2015.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1995.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2007, p. 33-44.
- BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa Brasília: Ministério da Educação, 2006b.
- _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico/INEP- Brasília: O Instituto, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em: 12 nov. 2015.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.
- _____. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm> Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. **Lei nº. 12.786, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm> Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.** Institui o Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de mar. 2015.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, v. 2, 2006a.

_____. **Parecer nº. 7, de 7 de julho de 2010.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01/10, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 06/10, de 20 de outubro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 17 de agosto de 2005.** Define normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

_____. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292p.<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.> Acesso em: 11 jul. 2014.

CAMPOS, M. M. Ensino Fundamental e os desafios da Lei nº 11.274/2006. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, Set. 2009.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F. e MOMM, C. M. (Org). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 11-20.

CAVALHEIRO, C. B. **Inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis-SC (2006-2014).** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Santa Catarina, 2014.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A.C.C. [et al.]. **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CRUVINEL, C. L. C. G. **Políticas para educação obrigatória**: o ensino fundamental com 9 anos de duração. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2009.

CRUZ, M. C. G. **A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais/MG, 2013.

DANTAS, A. G. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal**: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente. Dissertação (Mestrado) - UNB-Brasília/DF, 2009.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, M. **Histórias das Crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 84-105.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer**: uma proposta curricular de educação infantil. 4. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

DORNELLES, L. V. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 141-155, jan./abr.2011.

DRUMMOND, R. C. R. **Educação Infantil – Ensino Fundamental:** possibilidades de produções curriculares no entre-lugar. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

FACCI, M. G. D. “ – Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?”: Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M e FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural:** contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 135-155.

FARIA, A. L. G. O Espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M S. (Org.) **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 5. ed. – Campinas, Autores Associados, 1999.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 229-280.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GORNI, D. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação política pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, jan/mar, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2016.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores. In: Brasil. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2016.

HORN, M. G S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e narrativas infantins: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 249-276.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2007, p. 13-23.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3. ed. (Série prática pedagógica), Campinas, SP: Papirus, 1998, p.13-37.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 69-85, jan/abr. 2011.

KUHLMANN JR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (Org.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. – Campinas, Autores Associados, 1999, p. 51-65.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F. e MOMM, C. M. (Org.) **Educação infantil e sociedade**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara. Araraquara/SP, 2012.

MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). PUC- Pontífica Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2012.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.117-134.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru: 2011.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M e FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-62.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Thaís Linhares. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

MINAYO, M C de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. (Org.) **Infância e educação infantil**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2007, p. 25-31.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Minas Gerais/MG, 2010.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 87-103. Jan./abr. 2011.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. **Histórias das Crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 347-375.

PERES, E. A infância para além da educação infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A.C.C. [et al.]. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RONDÔNIA. **Resolução nº 824/2010/CEE/RO**, de 06 de dezembro de 2010. Fixa normas para matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no sistema estadual de ensino a partir do ano letivo de 2011.

_____. **Portaria nº 009/2014-GAB/SEMED**. Dispõe sobre o sistema de avaliação, estudos de recuperação, frequência, calendário escolar, horário de planejamento e dá outras providências para as escolas públicas municipais nas etapas de ensino e modalidades do EF.

_____. **Portaria nº 080/2015-GAB/SEMED**. Estabelece diretrizes para operacionalização do Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento nas escolas da Rede Pública Municipal de Porto Velho/RO.

_____. **Portaria nº22/CME-2010**. Regulamenta o ingresso do aluno no Ensino Fundamental no ano letivo de 2011 na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho.

_____. **Resolução nº 01/CME-2006.** Estabelece critérios para aplicação dos procedimentos de classificação, reclassificação e dá outras providências.

_____. **Resolução nº 02/CME-2013.** Fixa normas para a organização do Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

_____. **Resolução nº 05/CME-2011.** Fixa normas e diretrizes para elaboração do Regimento Interno Escolar e o PPP das instituições escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino.

_____. **Resolução nº 05/CME-2014.** Altera normas para o ingresso na Educação Infantil e Ensino Fundamental de Ensino e da Iniciativa Privada de Porto Velho.

_____. **Resolução nº 12/CME-2015.** Estabelece normas para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho e dá outras providências.

_____. **Resolução nº 24/CME-2007.** Dispõe sobre normas para avaliação de ensino e aprendizagem do sistema municipal do ensino de Porto Velho.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96. – Especial, p. 775-796, out. 2006.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuições para desvelar a complexidade do cotidiano do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

SAVELI, E. L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67-72, jan./jun. 2008.

SILVA, C. R. Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na infância**. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/150630AlfabetizacaoLetramento.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2016.

SILVA, J. P. F. **Corte Etário - Em Defesa da Infância e da Educação Infantil**. 2012. Disponível em: <<http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2012/03/Artigo-corte-et%C3%A1rio-vers%C3%A3o-final-consolidada-29-03-2012-Jo%C3%A3o-Geduc.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2016.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba, PR: CRV, 2011.

TANAMACHI, E. R. A psicologia no contexto do materialismo dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M e FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

THOMÉ, A. C. M. B. **Ensino Fundamental de nove anos: dificuldades enfrentadas e aprendizagens construídas por gestores e professores.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. FFCLRP. São Paulo/SP, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

VIÉGAS, L. S. **Reflexões sobre a pesquisa em Psicologia e Educação.** Diálogos Possíveis. Jna/jun, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, L. S. **Obras escogidas III.** Madri: Machado Libros, 2012a.

_____, L. S. **Obras escogidas IV.** Madri: Machado Libros, 2012b.

_____, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZIBETTI, M. L. T. A inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental: exemplo de desrespeito à infância. **Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 76-82. jan/jun. 2012.

ZINGARELLI, J. E. B. **A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara.** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Dissertação (Mestrado). São Paulo/SP, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Autorização para realização da Pesquisa nas escolas



Prefeitura Municipal de Porto Velho Escola Municipal de Ensino Fundamental _____

Eu, _____ gestora da EMEF
_____, RG Nº _____ CPF Nº _____,
AUTORIZO Juliana Seabra Laudaes, RG Nº _____
CPF Nº _____, aluna do Mestrado em
Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), matrícula 201421299, a
realizar entrevista com as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como ter
acesso aos documentos referentes desta instituição, necessários à realização do Projeto de
Pesquisa “Perspectivas de professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e
seis anos no Ensino Fundamental”, que tem por objetivo primário analisar as condições de
atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica bem como as perspectivas das
professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no ensino
fundamental, em duas escolas de Porto Velho/RO.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
2. Obedecer as disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012 e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Porto Velho, ____ de _____ de 2015.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras e familiares da instituição de ensino)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DOCENTES E FAMILIARES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO)

ESTUDO: Perspectivas de professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no Ensino Fundamental

Eu _____ confirmo que a pesquisadora Juliana Seabra Laudares esclareceu comigo este estudo. Eu compreendi que:

1. O objetivo geral da pesquisa é analisar as condições de atendimento em relação à infraestrutura física e pedagógica bem como as perspectivas das professoras e familiares sobre a inserção das crianças de cinco e seis anos no ensino fundamental, em duas escolas de Porto Velho/RO.
2. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais, gravadas em áudio e após a conclusão da pesquisa as entrevistas serão destruídas. As observações serão registradas num caderno denominado Diário de Campo como parte do material de pesquisadora.
3. Minha participação colaborando neste trabalho auxiliará na reflexão e discussão sobre as políticas públicas voltadas à inserção das crianças da Educação Infantil no Ensino Fundamental.
4. Eu posso escolher participar ou não deste estudo. Minha decisão em participar desta pesquisa não implicará em quaisquer benefícios pessoais, como pagamento por participar da mesma, bem como não resultará em prejuízos pessoais. Participando das entrevistas estarei contribuindo com a pesquisa.
5. Eu também sou livre para não participar ou desistir desta pesquisa a qualquer momento. Isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais. Basta telefonar para 8126-1093 informando a desistência (celular da pesquisadora).
6. Todas as informações coletadas neste estudo serão sigilosas e utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos, portanto, meu nome será mantido em sigilo.
7. Se eu tiver alguma dúvida a respeito, eu posso contatar a pesquisadora Juliana Seabra Laudares pelo telefone (69) 8126-1093 e o Comitê de ética em pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sob nº (69) 21812111.
8. Eu concordo em participar deste estudo.

Participante

Pesquisadora Juliana S. Laudares

Porto Velho, __ de _____ de 2015.

Apêndice C – Roteiro de entrevista com as professoras

1. Apresentação pessoal:

- Qual seu nome completo, sua idade?

2. Informação profissional:

- Qual sua formação?
- Quantos anos de experiência na educação?
- Em sua formação como educadora há algum curso que queira destacar?
- Em seu trabalho pedagógico, há espaço para brincadeiras? Quais e com que frequência as crianças brincam? Explique.
- Há de sua parte, preocupação com o planejamento para atender as crianças menores de sete anos?

3. Educação Infantil – Ensino Fundamental

- Tem alguma experiência com a Educação Infantil?
- Fale sobre sua experiência com o primeiro ano do Ensino Fundamental.
- O que pensa sobre a inserção das crianças menores de sete anos no 1º ano do EF?
- Como é a sua rotina de trabalho para atender esse público? Descreva.

4. Espaço escolar:

- Como a escola se organiza para receber as crianças menores de sete anos? Em caso positivo, o que a escola considera nessa organização?
- Foram realizadas algumas mudanças na escola para receber, no Ensino fundamental, as crianças menores de sete anos? Quais e com quais objetivos?
- A escola realiza algum tipo de formação continuada na própria escola? Em caso positivo, como acontece essa formação? Há destaque para o 1º ano?
- Que importância você atribui a infraestrutura da escola para o desenvolvimento de seu trabalho? Descreva.
- Em sua opinião, os recursos materiais, equipamentos e o espaço físico da escola são adequados e suficientes para promover o desenvolvimento e aprendizagens das crianças? Explique.
- Como é desenvolvido o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

Apêndice D – Roteiro de entrevista com os familiares

1. Apresentação pessoal:

- Qual seu nome completo, sua idade?
- Qual sua formação e local de trabalho?

2. Espaço escolar:

- O que pensa sobre a entrada das crianças menores de sete anos no 1º ano do Ensino Fundamental?
- Qual sua expectativa com relação a aprendizagem de seu/sua filho/a?
- Descreva a rotina diária de seu/sua filho/a.
- O que considera como importante a ser feito na escola para o desenvolvimento e aprendizagem do seu/sua filho/a?
- Como você percebe a organização da escola para o recebimento das crianças menores de sete anos? Foram realizadas algumas mudanças na escola para receber estes novos alunos?
- Em sua opinião, os recursos materiais, equipamentos e o espaço físico da escola, são adequados e suficientes para promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Explique.

Apêndice E – Quadro com as Dissertações e Teses pesquisadas

a) Descritor: inserção das crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos	
Dissertação	Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente
Autor(a):	DANTAS, Angélica Guedes
Programa:	Universidade de Brasília - UNB. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
Link do programa:	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4020/1/2009_AngelicaGuedesDantas.pdf
Ano de publicação:	2009
Dissertação	A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara.
Autor(a):	ZINGARELLI, Joice Eliete Boter
Programa:	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Programa de Pós-Graduação em Educação
Link do programa:	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2505
Ano de publicação:	2009
Dissertação	A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental
Autor(a):	CRUZ, Maria do Carmo Gallo
Programa:	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Link do programa:	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-99JKEF
Ano de publicação:	2013
Dissertação	Inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis-SC (2006-2014)
Autor(a):	CAVALHEIRO, Caroline Battistello
Programa:	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
Link do programa:	http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3697
Ano de publicação:	2014

Fonte: Dados levantados pela autora a partir da pesquisa realizada na BDTD, 2015.

b) Descritor: inserção das crianças de seis anos e Ensino Fundamental de nove anos	
Dissertação	Políticas para educação obrigatória: o ensino fundamental com 9 anos de duração
Autor(a):	CRUVINEL, Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves
Programa:	Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação
Link do programa:	http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000471144
Ano de publicação:	2009
Dissertação	Ensino Fundamental de nove anos: dificuldades enfrentadas e aprendizagens construídas por gestores e professores
Autor(a):	THOMÉ, Andréia Cristine Mesquita Bergamasco
Programa:	Universidade de São Paulo. FFCLRP – Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Link do programa:	http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&lang=pt-br&id=F7A407D0FE9F
Ano de publicação:	2011

Fonte: Dados levantados pela autora a partir da pesquisa realizada na BDTD, 2015.

c) Descritor: transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos	
Tese	Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso
Autor(a):	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida
Programa:	Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Link do programa:	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8FNP4D
Ano de publicação:	2010
Dissertação	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
Autor(a):	MARTINATI, Adriana Zampieri
Programa:	Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências humanas e Sociais aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação
Link do programa:	http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=788
Ano de publicação:	2012
Tese	Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos
Autor(a):	MARCONDES, Keila Hellen Barbato
Programa:	Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Araraquara. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.
Link do programa:	http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Ano de publicação:	2012
Dissertação	Educação Infantil – Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar
Autor(a):	DRUMMOND, Rosalva de Cassia Rita
Programa:	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.
Link do programa:	http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7548
Ano de publicação:	2014

Fonte: Dados levantados pela autora a partir da pesquisa realizada na BDTD, 2015.

Apêndice F – Quadro com os artigos encontrados no SciELO

Descritor	Título	Autores(as)
Inserção das crianças de educação infantil e ensino fundamental de nove anos	Não houve resultado	
Inserção das crianças de seis anos e ensino fundamental de nove anos	Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/09.pdf	DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A.
Inserção das crianças de cinco anos e ensino fundamental de nove anos	Não houve resultado	
Transição da Educação Infantil e ensino fundamental de nove anos	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia.

Fonte: Dados levantados pela autora a partir da pesquisa realizada no SciELO, 2016.

Apêndice G – Formulário de Levantamento dos dados da Infraestrutura das Escolas Pesquisadas

Espaço, materiais e mobiliários		Situação						Observações
		Não se aplica (NA)	Inadequado	Básico	Adequado	Bom	Excelente	
1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças								
Salas de Aula	Adequação de tamanho							
	Iluminação e ventilação							
	Controle de temperatura e absorção de som							
	Limpeza							
	Estado de conservação							
	Normas de segurança							
	Tem espaço livre na sala para brincadeiras e a organização de brinquedos.							
	Climatização adequada e em bom estado de conservação							
Equipamentos básicos da escola	Freezer							
	Geladeira							
	Ventilador							
	Ar condicionado							
	Fogão Industrial							
	Microondas							

	Máquina de lavar roupa							
	Ferro elétrico							
	Liquidificador industrial							
	Liquidificador doméstico							
	Espremedor de frutas semi-industrial							
	Carro coletor de lixo com rodas							
	Bebedouro elétrico para água gelada							
	Lixeira com pedal							
Equipamentos complementares da Escola	Fax							
	Retroprojektor							
	Acesso à internet para crianças							
	Acesso à Internet para professores							
	Máquina copiadora							
	Aparelho de som							
	Computadores para a administração							
	Computadores para professores							
	Impressora							
	Linha telefônica							
Pátio coberto livre								

Refeitório							
Cozinha							
Depósitos para alimentos							
Almoxarifado							
Sala para Secretaria							
Sala das Professoras							
Sala para Orientação							
Sala para Direção Escolar							
Sala para Coord. Pedagógica							
Sala de brinquedoteca							
Sala para o trabalho com Artes							
Sala para Laboratório de Informática							
Sala para Laboratório de Ciências							
Quadra de esportes							
Parque Infantil							
Área verde com quantidade de árvores de sombra							
Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca, sala de leitura ou cantinho da leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente.							
Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-lei nº 5.296/2004.							
Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças (os vasos e pias são adequados às crianças).							
2. Materiais variados e acessíveis às crianças							
Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência.							
Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente.							
Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço							

externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.).							
A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente.							
Há instrumentos musicais em quantidade suficiente.							
Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever e experimentar.							
Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência.							
Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência.							
Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às crianças.							
Os brinquedos estão acessíveis às crianças na sala de aula e em outros espaços de aprendizagem.							
Há número suficiente de móveis nas salas de aula para as atividades diárias.							
Os móveis das salas de aula estão em bom estado de conservação, oferecem segurança às crianças e são adequados à faixa etária do grupo.							
3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos							

Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).							
Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário.							
Há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares.							

Legenda:(NA) Não se Aplica – Quando determinado aspecto não pode ser avaliado, por não se aplicar ao observado.

ANEXO

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Perspectivas de docentes e familiares sobre a inserção das crianças da Educação Infantil no Ensino Fundamental

Pesquisador: Juliana Seabra Laudaes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44397615.7.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.089.345

Data da Relatoria: 27/04/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo que objetiva analisar a inserção das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental a fim de compreender os limites e possibilidades relacionados à aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva dos docentes e familiares. A partir de uma abordagem qualitativa à luz da Psicologia Histórico-Cultural, decidimos que serão realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes e familiares de duas escolas da rede municipal de Porto Velho/RO que atendam o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Considerará os determinantes legais e a infraestrutura física e pedagógica destas escolas que de alguma forma influenciam esse processo de inserção das crianças.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a inserção das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental a fim de compreender os limites e possibilidades relacionados à aprendizagem e desenvolvimento infantil, considerando os determinantes legais e a infraestrutura física e pedagógica das escolas.

Objetivo Secundário:

Continuação do Parecer: 1.089.345

- Investigar, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, as implicações da infraestrutura e práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criança menor de sete anos de idade;
- Verificar a infraestrutura física e pedagógica de duas escolas municipais de Ensino Fundamental de Porto Velho na perspectiva da apreensão das estratégias educacionais disponíveis para o recebimento das crianças de seis anos de idade;
- Levantar os sentidos atribuídos pelas docentes e familiares acerca da inserção das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando os determinantes legais e a realidade da escola.

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A metodologia utilizada é segura, é passível de contratempos dado atenção especial na condução das entrevistas que serão conduzidas na tentativa de elucidar situações que comprometem a educação infantil. Dessa forma, pode produzir aumento de ansiedade e conflitos.

Benefícios:

Como benefícios acredito que o fato dos docentes e familiares terem um momento de reflexão sobre a inserção das crianças no Ensino Fundamental seja uma possibilidade de rever a própria prática. Também para a comunidade escolar será possível repensar a infraestrutura da escola para melhor atender estes estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Qual a contribuição do estudo para a ciência, para a comunidade? Considerando a possibilidade do estudo levantar as possíveis dificuldades na infraestrutura das escolas qual serão as recomendações e encaminhamentos?

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos são apresentados.

Recomendações:

Aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não apresenta inadequações.

Continuação do Parecer: 1.089.345

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 01 de Junho de 2015

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro CEP: 78.000-000
UF: RO Município: PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 E-mail: cep.unir@yahoo.com.br